



*Tânia Maria da Silva Pereira*

**INTÉRPRETE DE LÍNGUA GESTUAL PORTUGUESA,  
SOBRE A SUA (IN) VISIBILIDADE NO SISTEMA EDUCATIVO.**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**  
MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
2011



*Tânia Maria da Silva Pereira*

**INTÉRPRETE DE LÍNGUA GESTUAL PORTUGUESA**

*“quem somos afinal”*

(In Quadros & Stumpf, 2008:406)

Dissertação apresentada na Faculdade de Psicologia e  
de Ciências da Educação para a obtenção do grau de Mestre em  
Ciências da Educação

Sob a orientação do Professor Doutor Rui Trindade





## **Resumo**

O trabalho apresenta um estudo onde se pretende identificar, questionar e problematizar a realidade do trabalho desempenhado pelos/as intérpretes de Língua Gestual Portuguesa (ILGP) nas escolas públicas portuguesas, as escolas de referência para a educação bilingue de alunos/as surdos/as (EREBAS). Não se pretende definir o papel do/a intérprete de Língua Gestual no âmbito do nosso sistema educativo, apenas clarificar e explorar algumas questões sobre o estatuto e os papéis destes profissionais neste domínio, de forma a poder contribuir para uma reflexão que conduza ao seu reconhecimento como profissionais no campo da educação escolar.

Perante as inquietações e debates acerca do ensino bilingue da comunidade surda é importante reflectir sobre esta temática pelas repercussões que surgem dessas práticas, ora privilegiando o oralismo ora salvaguardando o uso da Língua Gestual. Assim, apresenta-se a evolução histórica da Surdez, das diferentes perspetivas e modelos implementados na educação, em Portugal e no mundo de forma a perceber o contributo do/a intérprete de Língua Gestual na educação de crianças e jovens Surdos. Em seguida, é o papel dos/as ILGP que se aborda tendo em conta o processo de construção da profissão em Portugal, particularmente ao nível da sua atuação no seio das escolas.

No plano metodológico, através da construção de um guião com as questões a colocar, foram realizadas cinco entrevistas semiestruturadas a ILGP que exercem funções em EREBAS. Entrevistas estas que foram submetidas, posteriormente, a uma análise de conteúdo das mesmas, o qual permitiu compreender algumas das dimensões do processo de escolha profissional, caracterizar o trabalho do ILGP, identificar alguns dos obstáculos, dificuldades e dilemas com que estes/as profissionais se confrontam e o tipo de relações que desenvolvem no âmbito dos contextos educativos onde trabalham. Os resultados obtidos evidenciam claramente quão complexo é o trabalho desenvolvido pelos/as ILGP nas escolas, o que, associado ao facto de estarmos perante uma profissão recente, coloca os intérpretes perante um conjunto de desafios e dilemas profissionais que, em larga medida, correspondem a um processo de configuração identitária cujo desenvolvimento depende, também, do desenvolvimento do trabalho dos profissionais em questão e do modo como estes se possam afirmar naqueles contextos educativos, conferindo visibilidade ao trabalho que realizam e desenvolvendo, tanto quanto possível, estratégias de relacionamento proativas com outros atores educativos nesses contextos.

**Palavras-chave:** Educação Bilingue; Língua Gestual; Intérprete de Língua Gestual; Intérprete Educativo; EREBAS.

## Résumé

Ce travail présente une étude qui vise à identifier, contester et remettre en question la réalité du travail effectué par les interprètes en langue des signes Portugaises (ILGP) dans les écoles publiques portugaises, des écoles de référence pour l'enseignement bilingue des élèves sourds ( EREBAS). Il n'est pas destiné à définir le rôle d'un interprète en langue des signes dans le cadre de notre système éducatif, juste pour clarifier et explorer quelques-unes des questions sur le statut et les rôles des professionnels dans ce domaine, afin de contribuer à une réflexion qui mène à la reconnaissance en tant que professionnels dans le domaine de l'éducation.

Compte tenu des préoccupations et des débats sur l'enseignement bilingue de la communauté sourde est important de réfléchir sur ce thème par les répercussions qui découlent de ces pratiques, or privilégiée l'oralisme or la sauvegarde de l'utilisation du langue des signes. Ainsi, il présente l'évolution historique de la surdité, à partir de perspectives différentes et des modèles mis en œuvre dans l'éducation, en Portugal et en le monde afin de comprendre la contribution des interprètes en langue des signes dans l'éducation des enfants et des jeunes sourds. Alors, est le rôle des ILGP en tenant compte du processus de construction de la profession au Portugal, en particulier au niveau de performance au sein des écoles.

Méthodologiquement, la construction d'un script avec les questions, cinq entrevues semi-structurés ont été menés pour l'ILGP exerçant ses fonctions à l'EREBAS. Entrevues qui ont été soumis, ultérieurement, à une analyse du contenu de la même chose, qui nous a permis de comprendre certaines des dimensions du processus de choix de carrière, mettant en vedette le travail de l'ILGP, identifier certains des obstacles, les difficultés et les dilemmes qui les professionnels visage et le type de relations qui se développent dans le milieu éducatif où ils travaillent. Les résultats montrent clairement combien complexe est le travail effectué par l'ILGP dans les écoles, ce qui, couplé avec le fait que nous sommes face à une nouvelle profession, les lieux avant que les interprètes d'un ensemble de défis professionnels et les dilemmes qui correspondent largement à un processus de configuration de l'identité dont le développement dépend aussi de l'évolution du travail professionnel en question et comment ils peuvent dire ces contextes éducatifs, donner une visibilité à leur travail et développer, autant que possible, la stratégie de relations proactives avec les autres acteurs éducatifs dans ces contextes.

**Mots-clés:** éducation bilingue, langue des signes, interprète gestuel, interprète l'éducation; EREBAS.

## **Abstract**

This work presents a study which aims to identify, challenge and question the reality of work performed by the Portuguese Sign Language interpreters (ILGP) in Portuguese public schools - schools of reference for the Deaf Student Bilingual Education (EREBAS). It is not intended to define the role of the sign language interpreter as part of our educational system, just to clarify and explore some questions about the status and roles of professionals in this field in order to contribute to a reflection that leads to recognition as professionals in the field of education.

Given the concerns and debates about bilingual education of the deaf community is important to reflect on this theme by the repercussions that arise from these practices, now the privileged oralism now safeguarding the use of Sign Language. Thus, it presents the historical evolution of deafness, from different perspectives and models implemented in education, in Portugal and abroad in order to understand the contribution of sign language interpreters in the education of Deaf children and young people. Then is the role of addresses that the ILGP taking into account the process of construction of the profession in Portugal, particularly at the level of performance within schools.

Methodologically, by building a script with the questions, five semi-structured interviews were conducted to ILGP exercising functions in EREBAS. Interviews that were submitted later to a content analysis of the same, which enabled us to understand some of the dimensions of the process of career choice, featuring the work of ILGP identify some of the obstacles, difficulties and dilemmas that this professionals face and the type of relationships that develop within the educational settings where they work. The results clearly show how complex is the work done by ILGP in the schools, which, coupled with the fact that we are facing a new profession, places the performers before a set of professional challenges and dilemmas that largely correspond to a process of identity configuration whose development also depends on the development of professional work in question and how they can say is those educational contexts, giving visibility to their work and develop as much as possible, proactive relationship strategy with other educational actors in these contexts.

**Keywords:** bilingual education, Sign Language, Sign Language Interpreter, Interpreter Education; EREBAS.



## **Agradecimentos**

Ao meu orientador, Professor Doutor Rui Trindade, agradeço o apoio e incentivo que me prestou na elaboração da dissertação, pelas críticas e questões pertinentes da temática e por ter respeitado o meu ritmo de trabalho sem nunca me pressionar nem apressar a resolução do estudo.

À minha família agradeço a paciência e a força que me deram para realizar este trabalho.

Ao meu círculo de amigos agradeço a compreensão, apoio e motivação para completar a minha investigação.

Em especial, agradeço à Susana Cortes e Fátima Ferreira, que me acompanharam neste longo percurso e que foram o meu apoio em todo o processo de elaboração da dissertação.

Finalmente, agradeço a todas as colegas de profissão e entrevistadas que possibilitaram a realização da dissertação, pelas informações imprescindíveis que me forneceram como base de todo o meu trabalho e pela cooperação em todo o processo.



## Lista de Abreviaturas

| Sigla  | Designação   |
|--------|--|
| AILGP  | Associação de Intérpretes de Língua Gestual Portuguesa         |
| APS    | Associação Portuguesa de Surdos                                |
| ASL    | American Sing Language   |
| ASP    | Associação de Surdos do Porto                                  |
| CODA   | <i>Children of Deaf Adults</i> , filhos/as de pais surdos      |
| EREBAS | Escola de Referência para a Educação Bilingue de Alunos Surdos |
| ESE    | Escola Superior de Educação                                    |
| ILGP   | Intérprete de Língua Gestual Portuguesa                        |
| LGP    | Língua Gestual Portuguesa                                      |
| LSF    | Langue des Signes Française                                    |
| LP     | Língua Portuguesa  |
| NEE    | Necessidades Educativas Especiais                              |
| TILGP  | Tradução e interpretação em Língua Gestual Portuguesa          |
| UAEAS  | Unidade de Apoio à Educação a Alunos Surdos                    |

## **Índice de Quadros**

|   |    |
|---|----|
| Quadro I - Caracterização das Entrevistadas ..... | 60 |
| Quadro II - Caracterização dos Contextos.....     | 64 |
| Quadro III - Distinção entre duas línguas.....    | 81 |



## Índice

|   |    |
|---|----|
| Introdução.....   | 8  |
| Capítulo I – Surdez, Cultura e Educação.....                            | 18 |
| 1. Evolução Histórica .....   | 20 |
| 1.1. Perspetiva Clínico-Terapêutica .....                               | 23 |
| 1.2. Perspetiva Socioantropológica .....                                | 24 |
| 2. Impacto da Educação.....   | 26 |
| 2.1. Em Portugal.....   | 27 |
| Capítulo II – Intérprete de Língua Gestual.....                         | 32 |
| 1. Aspetos Gerais.....  | 34 |
| 2. Os/as ILG em Portugal .....  | 39 |
| 3. O Trabalho dos/as ILG nas Escolas.....                               | 42 |
| Capítulo III – Enquadramento e Procedimentos Metodológicos.....         | 46 |
| 1. Investigação em Educação .....                                       | 48 |
| 2. Objetivo do Estudo .....   | 49 |
| 3. Opções Metodológicas ao nível do processo de recolha dos dados ..... | 50 |
| 3.1. Entrevista.....  | 51 |
| 4. Análise e Tratamento de dados.....                                   | 53 |
| Capítulo IV – Apresentação e Discussão de Resultados .....              | 56 |
| 1. Caracterização da população alvo de estudo .....                     | 58 |

|   |    |
|---|----|
| 1.1. Entrevistadas .....  | 58 |
| 1.2. Escolha Profissional .....                                     | 61 |
| 1.3. Contextos.....   | 62 |
| 2. Relações Interpessoais.....                                      | 65 |
| 2.1. Alunos/as.....   | 65 |
| 2.2. Direção e gestão .....   | 67 |
| 2.3. Docentes do ensino regular .....                               | 68 |
| 2.4. Docentes e técnicos do Ensino Especial .....                   | 70 |
| 3. Equipa Educativa e o Trabalho do/a Intérprete .....              | 72 |
| 4. Caracterização do trabalho do/a intérprete de LGP.....           | 74 |
| 4.1. Funções desempenhadas .....                                    | 74 |
| 4.2. Reflexão sobre as funções desempenhas por parte do/a ILGP..... | 77 |
| 4.3. Obstáculos, dificuldades e dilemas .....                       | 79 |
| 5. Auto imagem profissional .....                                   | 85 |
| Considerações Finais .....  | 90 |
| Referências Bibliográficas .....                                    | 94 |

## Introdução



As últimas décadas têm sido marcadas pelas muitas investigações em relação à surdez no sentido de esclarecer muitas das questões em torno da comunidade Surda e da sua educação. Numa época em que são debatidas questões da Educação Bilingue, a modalidade de ensino direcionada às crianças e jovens surdos em ambientes bilingues com o objetivo de possibilitar o uso da Língua Gestual e do domínio de uma língua escrita e falada, neste caso específico, o Português, emerge a necessidade de pesquisar e questionar o trabalho de profissionais que trabalham diretamente com estas crianças e jovens, nomeadamente os/as intérpretes de Língua Gestual Portuguesa (ILGP) que assumem funções e papéis imprescindíveis nas escolas portuguesas. Esta tem sido, sem dúvida, uma temática pouco explorada pela comunidade científica em Portugal e apresenta-se assim um desafio pela importância que merece na construção do reconhecimento desta profissão relativamente recente, bem como pela dificuldade na pesquisa bibliográfica referente à temática.

Antes de mais, para se perceber o estudo que se segue, formulam-se algumas questões fundamentais que obriguem a (re) pensar nas respostas que obtemos: o que é um/a intérprete de Língua Gestual? O que faz um/a intérprete nas escolas Portuguesas? Que função desempenha no contexto de Educação Bilingue? Como é que este profissional se autodenomina e se percebe? Que conceções surgem em torno do/a intérprete e do trabalho em contexto educativo?

Neste sentido, penso ser inevitável e urgente repensar e aprofundar as questões que envolvem a profissão do/a intérprete de Língua Gestual, essencialmente no contexto educativo pela complexidade e abrangência da sua profissão.

Como referido anteriormente, os estudos existentes em Portugal e em todo o contexto mundial relativamente a este tema são escassos, tanto no que diz respeito ao intérprete no geral, quanto, e principalmente, ao estudo dos/as intérpretes que atuam em contextos escolares, nomeadamente, nas Escolas de Referência para a Educação Bilingue de Alunos Surdos (EREBAS), contextos estes que acolhem uma grande percentagem destes profissionais no ativo e que se estendem por todo o território nacional. É possível nomear os contributos de investigações realizadas, nomeadamente no Brasil, acerca da profissão do/a intérprete como “*uma política em construção*” de Mara Lúcia Masutti & Silvana Aguiar dos Santos ou o “*Fenômeno de Ser Intérprete*” de Rodrigo Rosso Marques & Janine Soares de Oliveira. Não posso deixar de referir os contributos da Dra. Ronice Müller de Quadros na área da Surdez e na área dos/as

intérpretes de Língua Gestual (ILG), como a organização dos Estudos de Surdos I, II, III e IV ou o seu livro “*O Tradutor e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa*”. De referir ainda a obra de Marc Marschark, Rico Peterson & Elizabeth A. Winston acerca do/a ILG educativo, “*Sing Language Interpreting and Interpreter Education*”. Contudo, temos de ter presente que não podemos reportar estas investigações como certas na nossa educação pelas especificidades que o nosso ensino apresenta, em muitos aspetos distintos da educação de outros países com práticas e legislações distintas entre si. Portanto, são várias e diversas as questões colocadas em torno do intérprete e em relação ao trabalho que desempenha, questões dúbias e até, diga-se, questões polémicas relativamente ao seu papel em contexto educativo e, essencialmente, ao trabalho desempenhado em sala de aula. São igualmente raras e pouco claras as respostas a algumas destas questões.

Enquanto profissão, o/a tradutor/a e intérprete de LGP é relativamente recente, em Portugal só no ano de 1999 é que a profissão reconhecida na legislação e, como tal, justifica-se que esta seja objeto de discussões e de reflexões diversas. Contudo, é no campo da educação que surgem as grandes questões em relação ao seu estatuto e ao papel que podem assumir no domínio da educação de crianças e jovens surdos. Discute-se desde o que se encontra juridicamente regulado às práticas destes/as profissionais, nomeadamente o tipo de relações que estabelecem com os professores nas salas de aulas ou as funções específicas que deverão desempenhar enquanto intérpretes educativos. Trata-se de questões que muitas vezes resultam, não só das vicissitudes do trabalho em si, mas também das lacunas que, neste domínio, resultam da falta de informação e de um quadro jurídico mais consistente.

Numa abordagem teórica, de forma a perceber em que contexto se insere o/a intérprete de LGP e de que forma o seu trabalho contribui para a educação de alunos/as surdos/as, começa-se por abordar a evolução histórica deste tipo de educação. Além do impacto que esta evolução tem na educação dos Surdos como se refere ao longo de todo o capítulo, é fundamental mencionar os diferentes paradigmas “*dada a importância e influência das mesmas no desenvolvimento da criança e na formação de um cidadão adulto, autónomo, responsável e activo na sociedade... é igualmente marcante e decisiva no percurso escolar*” (Valente, Correia & Dias, 2005: 81). Esta evolução histórica remonta aos tempos da antiguidade, passa pelas diferentes conceções da surdez, desde a perspectiva clinico-terapêutica à perspectiva socioantropológica, até aos

dias de hoje, com a implementação de modelos bilingues na educação de surdos e, naturalmente, com a criação das escolas de referência (EREBAS).

É na sequência deste debate que se introduz o tema do/a intérprete de LGP. Numa primeira fase abordam-se as questões do/a ILGP na sua generalidade e, posteriormente, aprofunda-se a questão da ação do/a intérprete em Portugal e no âmbito dos contextos educativos formais. É pertinente fazer uma abordagem ao trabalho de um/a intérprete de LGP na sua globalidade com o objetivo de clarificar e distinguir as funções e práticas de um intérprete educativo.

Intitulado como o capítulo de enquadramento e dos procedimentos metodológicos, o capítulo III apresenta a metodologia utilizada no decurso da investigação, descrevendo-se as opções metodológicas tomadas, os procedimentos metodológicos utilizados e os procedimentos na análise de dados. Define-se ainda a pertinência dos objetivos da investigação e a caracterização da população alvo em estudo.

Na reta final, o capítulo IV apresenta e discute os resultados da investigação. Desenvolve-se a análise da investigação, com base nas cinco entrevistas realizadas a intérpretes de Língua Gestual Portuguesa. Assim, apresentam-se os resultados obtidos na investigação, interpenado-os com base no corpo teórico que desenvolvemos, referente ao tema do/a intérprete.

Por último, apresentam-se as considerações finais relativamente ao estudo realizado e de que forma esta investigação proporcionou respostas às questões formuladas inicialmente e, que espero, sirva de reflexão e apoio para futuros estudos sobre o/a intérprete de LGP em contextos educativos formais.





## **Capítulo I – Surdez, Cultura e Educação**



## 1. Evolução Histórica

Dos tempos da Antiguidade aos dias de hoje, as pessoas portadores de necessidades educativas especiais (NEE), incluindo as pessoas portadoras de surdez, foram marginalizadas e excluídas da sociedade e *“a surdez sempre foi vista como uma doença que impossibilitava o surdo de se tornar um cidadão responsável.”* (Gomes, 2010: 15)

No percurso sócio histórico da sociedade considerada dominante, a comunidade ouvinte, que marginaliza e estigmatiza o indivíduo surdo<sup>1</sup>, encontram-se diversos registos das representações sociais sobre a pessoa surda *“fundadas em mitos constituídos com base na religião, na ideologia, nos interesses económicos ou nas diferenças sociais”* (Pacheco & Caramelo, 2005: 23).

Afonso (2008), no que considera como anormalidades, retrata algumas práticas de puro extermínio dos/as surdos/as, nomeadamente o serem lançados ao mar na China, o de serem sacrificados a Teutatis na Gália ou o de serem considerados doidos, seres possuídos, acabando por serem mortos em Roma. Como refere Bautista (1997), infanticídio era inclusive um ato considerado normal em algumas sociedades antigas quando se verificavam as ditas anormalidades (cit. In Gomes, 2010: 15).

No que concerne à pessoa surda, esta ideia do ser anormal e da visão da surdez como doença *“que impossibilitava o surdo de se tornar um cidadão responsável.”* (Gomes, 2010: 15) vai persistir durante muito tempo. Da mesma forma, pelo fato de não serem capazes de comunicar, apesar de emitirem sons, Aristóteles (384-322 a.C.) terá fundado a ideia de que os/as surdos/as também eram mudos/as. Ideia esta que irá persistir e fará com que a sociedade encare estes indivíduos como animais *“incapazes de possuir raciocínio, ideias abstractas ou até memória”* (Gomes, 2010: 16) e *“incapazes de comunicar-se livremente até mesmo com seus pais e familiares”* (Sacks, 2010: 24). Os gestos utilizados na época nunca foram considerados como língua.

No entanto, a partir do século XVI começa-se a questionar as afirmações em torno da pessoa surda até à época e passa-se *“a admitir que a surdez era menos uma condição*

---

<sup>1</sup> Indivíduo que se identifica como membro de uma comunidade, a comunidade Surda, que apesar de ainda ser considerada uma minoria, partilha uma língua própria, a Língua Gestual, e uma cultura muito identitária.

*“Ser surdo significa ver e sentir o mundo de uma forma completamente diferente”* (Gomes, Cabral & Coelho, 2006: 49).

*mental e antes uma barreira à aprendizagem.*” (Cabral, 2005:44). Surgem assim, nesta época, algumas referências incontornáveis nos estudos e educação de surdos/as.

Pedro Ponce de León (1520-1584), monge beneditino espanhol, destacou-se pelos métodos utilizados na educação de surdos/as, tal como refere Afonso (2008) que, apesar de pouco se saber das técnicas utilizadas e estudos realizados, a sua metodologia teve como base a dactilologia<sup>2</sup>, a escrita e a fala. Neste seguimento, encontramos a obra *“Reduccion de las letras y artes para enseñar a hablar a los mudos”* de Juan Pablo Bonet (1579-1633), dando a conhecer o alfabeto manual e a importância do ensino precoce.

Em França, Charles Michel de L’Épée (1712-1789) funda no ano de 1755 a escola de De L’Épée, *“uma escola pública para Surdos provenientes de meios sociais desfavorecidos”* (Afonso, 2008: 41), criando *signes méthodiques* no reconhecimento e valorização dos gestos que os/as surdos/as utilizavam. Após morte de L’Épée, surge Sicard (1742-1822), seu sucessor no *National Institution for Deaf-Mutes*, que desenvolve um notável trabalho com um aluno chamado Massieu (1772-1856) que, não tendo até há época contato com qualquer Língua, fez as suas aprendizagens apenas aos 14 anos, tornando-se mais tarde no primeiro professor surdo. Sicard utilizou o método de L’Épée, simplificando-o *“em benefício do significado no contexto concreto em que a expressão se produzia.”* (Cabral, 2005: 51)

Uma referência notável nos E.U.A, influência dos métodos de L’Épée, é Thomas Hopkins Gallaudet (1787-1851) que em conjunto com Laurent Clerc (1785-1869), antigo aluno de Sicard fundaram em 1817 a primeira escola para surdos/as, o Gallaudet College, onde ensinaram inicialmente uma mescla de LSF, francês e inglês gestualizado, optando posteriormente pelo ensino da ASL. Atualmente apelidada de Gallaudet University mantém-se como *“a única Universidade do mundo para Surdos, na área das Ciências Humanas e Sociais.”* (Afonso, 2008: 46).

Caso semelhante se observa em Portugal no reinado de D. João VI, em 1823, com a fundação do primeiro Instituto de Surdos-Mudos e Cegos sob orientação de Pär Aron Borg (1776-1839) que, à semelhança de outros impulsionadores como L’Épée, introduziu o alfabeto manual e a língua gestual no ensino dos/as surdos/as (Coelho, Cabral & Gomes, 2004: 168).

---

<sup>2</sup> O mesmo que alfabeto manual – representação a nível de gestos do alfabeto da língua oral.

Observa-se assim no século XVIII e até meados do século XIX uma época que Sacks caracteriza de “*grande impulso na educação e emancipação dos surdos*” (2010: 32), em que a “*percepção e a situação dos surdos se alteraram radicalmente*” (2010: 20) com o reconhecimento das Línguas Gestuais como um dos métodos de ensino a surdos/as. Nesta época, o ensino dos/as surdos/as era realizada através da sua língua materna, a Língua Gestual<sup>3</sup> (LG), e por toda a Europa havia mais de cento e cinquenta escolas, da mesma forma que nos Estados Unidos existiam vinte e seis com o uso da LG levando a que cada vez mais jovens terminassem os seus estudos. (Coelho, Cabral & Gomes, 2004).

No entanto, encontravam-se alguns opositores a estes métodos, defensores do oralismo, analisados no capítulo seguinte.

*“Quanto às possibilidades de educar o Surdo, as opiniões foram-se também dividindo ao longo dos tempos... a defesa acérrima da utilização de gestos e a oposição ferrenha dos partidários do oralismo puro.”* (Afonso, 2008: 45).

Surge assim, neste contexto um acontecimento que irá ter repercussões na educação dos/as surdos/as durante quase um século.

Referenciado por diversos autores como um marco importante nesta disputa gestualista versus oralista, em 1880 realiza-se o Congresso Internacional de Educadores Surdos em Milão. Deste congresso surgem resoluções a favor do método oral e aceites pela maioria dos Países, apenas Edward Gallaudet (1837-1917), filho do já referido Thomas Hopkins Gallaudet, se opõe. A educação de surdos/as passa a ter como base o método oral puro, os gestos são abolidos das escolas e os/as alunos/as surdos/as são proibidos/as de comunicar na sua própria língua. Estas resoluções consideraram “*a superioridade incontestável da fala para incorporar os surdos-mudos na vida social e para lhes proporcionar uma maior facilidade de linguagem*” (Coelho, Cabral & Gomes, 2004:169), da mesma forma que consideravam que “*a utilização simultânea*

---

<sup>3</sup> É a Língua materna de qualquer comunidade surda e apresenta uma natureza própria. Possui, como qualquer língua oral, uma fonética, fonologia, léxico, sintaxe, semântica e pragmática própria, e sem dúvida alguma é uma Língua visual, onde o som não desempenha qualquer papel produtivo. É uma língua de movimento e de espaço, das mãos e dos olhos e da comunicação abstrata, falada através de um espaço tridimensional, onde a configuração da mão, o movimento corporal, a expressão facial, a localização e a orientação das mãos descrevem tudo o que vemos, sentimos, pensamos e transmitimos através do sentido das palavras. A Língua Gestual não é Universal. A Língua é o espelho da sua cultura, como tal, as Línguas diferem entre si e a Língua Gestual é um veículo importante, se não o mais importante, da cultura dos surdos.

*dos gestos e da fala tem a desvantagem de prejudicar a fala, a leitura labial e a precisão de ideias”* (Coelho, Cabral & Gomes, 2004:169).

Partindo destes pressupostos e após Congresso de Milão assiste-se à implementação de metodologias oralistas na educação de surdos/as e à perspectiva da surdez como patologia e como um problema a resolver.

### **1.1. Perspetiva Clínico-Terapêutica**

Desde as resoluções do Congresso de Milão de 1880 até meados da década de 60 do século XX assiste-se à proliferação dos métodos oralistas nas escolas e a uma visão clínico-terapêutica da surdez, que Skliar (2001) denomina por *ouvintismo* (cit. In Afonso, 2008: 47) numa tentativa de transformar surdos ouvintes, que não é mais do que *“um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o Surdo está obrigado a olhar-se e a narrar-se como se fosse ouvinte”* (Afonso, 2008: 47). Aliás, ainda segundo este autor, *“o Surdo «oralizado» era valorizado e considerado bem sucedido pois estava a transformar-se num ouvinte.”* (2008: 49)

Segundo a pesquisa de vários autores, alguns já mencionados, esta perspetiva é uma visão única e exclusivamente patológica, centrada na deficiência auditiva como uma perda e lesão do ouvido, desvalorizando a especificidade da surdez. Assim, como algo que tem de ser recuperada e tratada, a surdez é encarada como uma mera doença em que o objetivo principal, segundo Ruela (2000: 62) seria *“desmutizar e transformar a criança surda num futuro adulto ouvinte”*.

Neste contexto Gomes (2010) refere o surgimento da tentativa de “normalização” dos/as surdos/as, consistindo em moldá-los/as à imagem dos/as ouvintes, tendo como objetivo a integração das pessoas com deficiência no padrão estabelecido pela maioria. Esta “normalização” está intimamente ligada à implementação dos métodos oralistas na educação pois *“todos os objectivos educacionais com os surdos eram orientados no sentido de desenvolver a oralidade.”* (Valente, Correia & Dias, 2005: 83).

Ainda sob esta perspetiva, os/as surdos/as eram assim submetidos/as a vários testes de inteligência, de forma a saber se possuíam ou não um desenvolvimento cognitivo igual aos dos/as ouvintes.

Esta perspetiva não contempla o uso da LG, apresentando um papel menor e até como impeditivo à aprendizagem, percepção e produção oral. Aliás, como Ruela (2000: 61) refere *“muitos apologistas desta visão consideram a utilização da comunicação gestual como algo que marca a diferença e os impedirá de alguma vez conseguirem transmitir aos outros os seus valores e os conceitos mais abstractos.”*

Como consequência desta perspetiva, é também nesta época que se assiste *“ao nascimento, crescimento e consolidação de profissões cujo objectivo era ensinar a conviver com a deficiência e a tratar dela: otologistas, audiometristas, audiologistas, terapeutas da fala, etc.”* (Gomes, 2010: 26)

Apoiada pela classe médica, esta época foi sempre vista como uma imposição social e linguística de uma comunidade maioritária, a comunidade ouvinte, sobre uma minoria. As práticas surgiam do poder hegemónico dos/as ouvintes, através de constantes repressões e proibições sobre os/as surdos/as. Estes eram obrigados a usar a língua oral imposta pela sociedade e proibidos de usar a sua língua materna, a LG.

## **1.2. Perspetiva Socioantropológica**

Citando Sacks (2010: 36), a partir de meados da década de 60 levantam-se algumas questões associadas à educação de surdos/as, tais como *“o que aconteceu?”* ou *“o que está acontecendo?”*. O método oralista implementado suscitou algumas dúvidas nos educadores que verificavam resultados muito baixos e aquém das capacidades reais dos surdos/as. Começou, então, a ser posto em causa o método oralista por muitos países, incluindo Portugal.

É, igualmente nesta época, em meados dos anos sessenta que Stokoe publica os seus estudos em relação à ASL (American Sign Language), emergindo novas perspetivas em relação a surdez *“assente em pressupostos da sociologia e da antropologia, que concebe o surdo como membro de uma comunidade linguística minoritária, na medida em que usa uma língua diferente daquela que é usada pela maioria ouvinte.”* (Valente, Correia & Dias, 2005: 84).

Esta perspetiva começa por uma tentativa de eliminar o conceito de patologia associado à surdez, concebendo-a como uma característica de uma cultura própria caracterizada *“por questões de identidade, linguísticas, sociais, educativas, políticas e*

*outras.*” (Valente, Correia & Dias, 2005: 84), a cultura surda<sup>4</sup>. Neste sentido pretende-se “*criar uma imagem do Surdo baseada na diferença e não na deficiência.*” (Afonso, 2008: 53). Ainda, segundo Ruela (2000: 59) “*A perda de audição é encarada como uma diferença que permite o desenvolvimento de uma forma de linguagem própria e única.*”.

É neste contexto que surge um novo olhar sobre a surdez, caracterizando o Surdo<sup>5</sup> com letra maiúscula. Esta perspetiva retira a pessoa surda de conotações deficitárias, negando-a como pessoa doente ou incapaz. Pelo contrário, a pessoa surda é valorizada pela sua diferença em perceber o mundo, tal como refere Afonso (2008: 55) “*a construção faz-se pela positiva, dentro de uma cultura visual e não recorrendo aos estereótipos sobre a surdez.*”.

Um dos principais objetivos da conceção socioantropológica, partilhado por diversos autores, inclusive os citados, refere-se ao acesso dos/as Surdos/as à sua língua natural, ou seja, o uso pleno da LG.

O processo educativo partilha o mesmo objetivo. Valente, Correia & Dias (2005: 85) referem que “*o objectivo é proporcionar ao surdo o direito de ser educado, tanto na sua língua natural como na língua usada pelos ouvintes.*”.

Gomes (2010) faz referência às investigações de Quigley e Frisina nos Estados Unidos, consistindo na prova de que as crianças filhas de pais surdos, em ambientes que utilizavam a LG, teriam melhores resultados do que as crianças filhas de pais ouvintes que não tinham qualquer contato com a LG. O mesmo se comprovou com os estudos de Julia Moores em meados dos anos 1980, encontrando “*as mesmas sequências de desenvolvimento, interacção e de estádios linguísticos que se encontravam as crianças ouvintes.*” (Gomes, 2010: 32).

Apesar de não ter sido um processo fácil, começa-se a reconhecer que “*quando falamos de línguas gestuais, falamos de verdadeiras línguas, passíveis de ordem lexical, morfo-sintáctica, semântica, pragmática e mesmo fonológica*” (Bellugi e Klima, cit. In Cabral & Coelho, 2006: 217)

---

<sup>4</sup> Comunidade que se define pelo uso de uma língua, a LG, e consequente partilha de uma cultura própria e específica.

<sup>5</sup> James Woodward citado em Gomes (2010: 52) criou dois termos: “*Surdo*” e “*surdo*”, distinguindo “*Surdo*” com letra maiúscula como linguística e culturalmente pertencentes à comunidade surda, enquanto “*surdo*” com letra minúscula representa aquele que tem apenas problemas de audição.



## 2. Impacto da Educação

É possível dizer que o modo como a surdez tem vindo a ser abordada ao longo da história está intrinsecamente ligada à Educação de Surdos/as pois foram as diferentes perspetivas, visões e paradigmas que influenciaram as práticas educativas implementadas.

Pelo que foi reportado anteriormente, verifica-se que os métodos oralistas predominaram por toda a Europa e EUA durante um século. Neste sentido, destacam-se alguns nomes considerados defensores e fundadores do oralismo, tais como Jacob Rodrigues Pereira (1715-1790) e Jean Itard (1774-1838) em França, Jan Conrad Amman (1698-1774) e Samuel Heinike (1729-1790) na Alemanha. Dos referenciados, Jacob Rodrigues Pereira é destacado pela maioria dos autores consultados como o mais famoso e o mais influente, sendo até considerado por Sacks (2010: 33) como “*o maior ‘oralizador’ ou ‘desemudecedor’ de seu tempo, que dedicou a vida a ensinar surdos a falar*”. Em Portugal o mesmo se observa com a adoção do método oral puro no Instituto Araújo do Porto em 1893 e, anos mais tarde, em 1913, na formação de professores no sentido de formalizar o oralismo como método a adotar. Isto sucede na sequência do Congresso de Milão em 1880, em que os gestos são abolidos e o oralismo passa a ser o método oficial na educação das pessoas surdas.

Porém, segundo Sacks (2010: 35) “*O oralismo e a supressão da língua de sinais acarretaram uma deterioração marcante no aproveitamento educacional das crianças surdas e na instrução dos surdos em geral.*”. Concluiu-se então que “*as causas do insucesso escolar dos surdos não estão relacionadas com a surdez, mas com a pedagogia e a concepção de sujeito educativo.*” (Valente, Correia & Dias, 2005: 83).

Neste sentido, numa tentativa de combater esta situação, começam a surgir novas propostas metodológicas. Gomes (2010) refere alguns dos métodos utilizados na época, nomeadamente o “*Cued-Speech*” de Orin Cornett<sup>6</sup>, um sistema apoiado na leitura lábio-facial ou a “*Comunicação Total*”, referido mais como uma filosofia do que método mas que envolve metodologias diversificadas, tais como o gesto, a fala, a escrita, o desenho e até a mimica.

Posteriormente, num contexto mais flexível em relação à LG, aparece o bimodalismo, consistindo no “*uso simultâneo de sinais e da fala*” (Valente, Correia &

---

<sup>6</sup> Na época, vice-presidente da Gallaudet University.

Dias, 2005: 84) como a melhor metodologia a utilizar na educação de Surdos/as. No entanto, esta metodologia também não é bem aceite pela comunidade Surda e até criticada por alguns autores *“pelo facto de não obedecer à sintaxe da língua gestual, mas à sintaxe da língua oral.”* (Gomes, 2010: 33), fazendo com que alunos/as surdos/as continuem privados da sua língua natural, a LG.

Acompanhando a evolução histórica, e já no seio do modelo socioantropológico onde se reconhece a LG como a língua natural dos/as Surdos/as, logo a ser considerada como a primeira língua a ser adquirida por crianças surdas, começa a assistir-se às primeiras propostas das abordagens bilíngues. Este modelo assenta no ensino da língua do país, o Português no nosso caso, como uma língua estrangeira e na aquisição da LG como primeira língua para, numa fase posterior, a criança surda aprender a língua maioritária, na modalidade escrita e, possivelmente, falada e escrita, de acordo com as especificidades de cada criança e jovem.

*“A escola terá, então, que equacionar a presença da língua gestual e do professor surdo – a referência do adulto surdo – com o propósito de promover uma aprendizagem eficiente e efectiva da língua.”* (Valente, Correia & Dias, 2005: 86).

Associado ao modelo do bilinguismo, apresenta-se perante os/as Surdos/as a possibilidade de participação social em questões de igualdade de oportunidade, usando a sua própria língua.

## **2.1. Em Portugal**

No que diz respeito à Educação de crianças e jovens surdos em Portugal foram vários os modelos educativos aplicados na educação de crianças e jovens surdos, a par e sob influência da evolução histórica da surdez e dos sistemas de ensino implementados por toda a Europa e EUA, como referido anteriormente.

Assim, as últimas décadas têm sido marcadas pelos diversos modelos desenvolvidos nas escolas e pelas diferentes perspetivas da sociedade perante pessoas portadoras de NEE. Contudo verifica-se que nos últimos anos *“a surdez começa a ter uma visibilidade que ultrapassa a perspectiva redutora da deficiência e toma em consideração a pessoa surda como alguém diferente”* (Pacheco & Caramelo, 2005: 21).

Um dos momentos mais importantes na educação de Surdos/as em Portugal prende-se com a Declaração de Salamanca em 1994, na qual Portugal foi um dos signatários. Esta Declaração, segundo Baptista (2008) define a ideologia da *inclusão*<sup>7</sup>, em que o autor referenciado indica como a “*criação das condições para que as crianças surdas... tivessem as melhores condições para assegurar o seu normal desenvolvimento linguístico, mental e emocional, com o acompanhamento de todos os técnicos e recursos que isso envolve.*” (2008: 327).

No que diz respeito ao ensino, Carvalho divide em três períodos a educação de Surdos/as em Portugal, nomeadamente as “*Metodologias gestuais com suporte na escrita*” entre 1823-1905, as “*Metodologias Oralistas*” entre 1906-1991 e a “*Implementação e desenvolvimento do Modelo de Educação Bilingue para Surdos*” de 1992 aos dias de hoje (2007: IV).

Este último modelo apresentado por Carvalho é o que nos interessa como base de estudo para a investigação que se segue. Isto porque, apesar da LG remontar à Antiguidade, embora nunca considerada como língua, e o uso da LG ter estado sempre presente no indivíduo Surdo, só em 1997 é reconhecida na Assembleia da República Portuguesa de forma a “*Proteger e valorizar a língua gestual portuguesa, enquanto expressão cultural e instrumento de acesso à educação e da igualdade de oportunidades*” (alínea h do artigo 74º, lei nº1/97), passando a ser considerada uma das línguas oficiais em Portugal, a par da Língua Portuguesa e do Mirandês.

Na sequência do reconhecimento da Língua Gestual Portuguesa (LGP)<sup>8</sup> surge o despacho 7520/ 98<sup>9</sup> em 1998, num primeiro passo na educação bilingue de crianças e jovens Surdos, no sentido de “*Construir uma escola democrática e de qualidade, capaz de garantir a todos o direito à educação e uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares*”, regulamentando as respostas educativas a crianças e jovens Surdos e a criação das Unidades de Apoio à Educação de Alunos

---

<sup>7</sup> Conceito utilizado para definir a igualdade de oportunidades na educação de crianças Surdas pelo acesso à sua língua natural, a LG. Como refere Baptista (2008:204) “*O primeiro pressuposto deste conceito de inclusão é que não existem dois sistemas paralelos de administração da educação, - o sistema da educação regular e o sistema da educação especial.*”

<sup>8</sup> É a língua utilizada pela comunidade surda portuguesa. Tem uma gramática própria e um dicionário próprio, o Gestuário, em que os significados aparecem sob a forma de gestos, Assim, como os surdos Portugueses têm uma cultura própria, a Língua Gestual Portuguesa é diferente das demais Línguas Gestuais.

<sup>9</sup> Revisão do Decreto-Lei 319/91 que estabeleceu o regime educativo especial na integração de alunos/as Surdos/as nas escolas regulares da sua área de residência.

Surdos (UAEAS), que segundo Baptista (2008) tinham como objetivo assegurar a aprendizagem da LGP como primeira língua, assegurar a aprendizagem da leitura e escrita do Português, assegurar os apoios de terapia da fala, adotar estratégias pedagógicas e curriculares, promover e apoiar transições de ciclos e encaminhamentos profissionais, promover e sensibilizar a comunidade educativa e familiar de alunos/as Surdos/as e, por fim, colaborar e planear ações com outras entidades, nomeadamente as associações de surdos ou de famílias de pessoas surdas

A importância do modelo bilingue assenta na relevância que atribui à LGP, considerando-a como a primeira língua para crianças e jovens Surdos, enquanto o Português é considerado como a segunda língua. Aliás, segundo Valente, Correia & Dias (2005: 88) o modelo bilingue:

*“Para além de se apresentar como o melhor caminho a percorrer para alcançar a tão desejada equidade social, resgatando o surdo do mundo da obscuridade, da ignorância e, essencialmente, do mundo da deficiência, ele valoriza também a língua oral, especialmente na sua vertente escrita, reconhecendo-lhe uma função importante, a de possibilitar a comunicação com a comunidade ouvinte.”*

No sentido de *“reforçar a necessidade de uma ainda maior concentração destes alunos em comunidades linguísticas de referência”* (Gomes, 2010: 35) é aprovado em 2008, pelo Ministério da Educação, o Decreto-Lei nº3/2008 de 7 de Janeiro que visa a educação bilingue com a constituição das Escolas de Referência<sup>10</sup> para alunos surdos. O Artigo 23.º do mesmo Decreto-Lei estabelece que o objetivo principal das escolas de referência centra-se na aplicação de metodologias e estratégias de intervenção interdisciplinares e refere que *“A educação das crianças e jovens surdos deve ser feita em ambientes bilingues que possibilitem o domínio da LGP, o domínio do Português e, eventualmente, falado”*, indicando os elementos integrantes de uma educação bilingue, isto é, docentes com formação especializada em educação especial na área da Surdez, docentes Surdos de LGP, intérpretes de LGP e terapeutas da fala.

---

<sup>10</sup> Escola de Referência para a Educação Bilingue de Alunos Surdos (**EREBAS**): criadas por despacho ministerial no Artigo 4º do Decreto-Lei nº 3/2008 de 7 de Janeiro, com o objetivo de acolher e concentrar crianças e jovens surdos numa comunidade linguística e socialmente bilingue, de forma a responder às suas necessidades educativas especiais, através da modalidade de Educação Bilingue. É também o local onde se verifica a contratação de Docentes e Técnicos especializados na área da surdez e LGP.

No entanto, apesar de teoricamente ser um grande avanço e de se apresentar como o melhor caminho na educação de Surdos/as, Gomes (2010) refere que na prática o modelo de bilinguismo apresenta os seus problemas, nomeadamente a *“falta de formação dos professores em LGP, falta de formação pedagógica dos formadores surdos e a continuação das mesmas representações sobre esta população.”* (2010: 35). Ao que (2005), na análise que fazem relativamente à educação bilingue, referem ser um trabalho possível na medida em que os docentes, tanto da LG como da LP, devem trabalhar para o mesmo objetivo, isto é, orientar o/a aluno/a no domínio da duas línguas, e no caso do Português o domínio da modalidade oral e escrita. No entanto também referem que só será possível *“se todos os que estão envolvidos no crescimento e na educação das crianças surdas mudarem interior e radicalmente a sua atitude perante a Língua Gestual Portuguesa, criando às crianças surdas as condições reais para a sua efectiva aquisição e desenvolvimento.”* (Amaral & Coutinho, 2005: 115)

Sendo assim, é neste contexto de bilinguismo que se pretende investigar o papel que os/as intérpretes de Língua Gestual Portuguesa (ILGP) assumem nas escolas, evidenciando-se práticas e conceções.



## **Capítulo II – Intérprete de Língua Gestual**





## 1. Aspetos Gerais

Historicamente, o ato de tradução/interpretação encontra-se associado à religião e considera-se que *“A interpretação é a atividade mais antiga da história; os primeiros intérpretes foram os hermeneutas, que se propunham a traduzir a vontade divina para o povo.”* (Rosa, 2006: 24).

No entanto, a historicidade de intérpretes de Línguas Gestuais é muito recente, particularmente enquanto profissão, e sempre associada à própria história da Surdez e da LG.

Assim, apresenta-se de seguida algumas definições encontradas acerca do/a intérprete de Língua Gestual (ILG), essencialmente de bibliografia brasileira e americana. Sendo esta a base do estudo apresentado, serão abordadas algumas destas definições para dar início a este capítulo. Então, segundo alguns autores, o/a ILG:

*“É o profissional que domina a língua de sinais e a língua falada do país e que é qualificado para desempenhar a função de intérprete.”* (Quadros, 2004: 27).

*“são essencialmente uma parte do todo: ser surdo.”* (Marques & Oliveira, 2009: 396).

*“são as pessoas que vão dar “voz ao surdo” e “voz para o surdo”, fazendo com que ele se sinta igual; entre eles surdo/intérprete não há barreira de comunicação”* (Pizelli, 2010)

*“Traduzem, na forma escrita, textos de qualquer natureza, de um idioma para o outro, considerando as variáveis culturais, bem como os aspectos terminológicos e estilísticos, tendo em vista um público-alvo específico. Interpretam oralmente, de forma simultânea ou consecutiva, de um idioma para outro, discursos, debates, textos, formas de comunicação eletrônica e linguagem de sinais, respeitando o respectivo contexto e as características culturais das partes. Tratam das características e do desenvolvimento de uma cultura, representados por sua linguagem; fazem a crítica dos textos.”.* (Silva, Júnior & Lima)

Marques & Oliveira (2008) no capítulo em que caracterizam o/a intérprete como um fenómeno referem o mesmo como *“momentos na vida das pessoas surdas”* e sendo *“essencialmente uma parte do todo: ser surdo.”*. (In Quadros & Stumpf, 2008, p.396)

*“São eles que estão posicionados ‘entre mundos’ e que tornam a comunicação possível com ‘estranhos’”* (Cokely, 2005: 3)<sup>11</sup>.

Falando em conceitos gerais em torno do/a ILGP, distingue-se aqui os conceitos de tradução e interpretação associados a esta temática, base do trabalho prático deste/a profissional. Quando se fala de intérprete falamos de um/a profissional que interpreta de uma Língua para outra e que tecnicamente transpõe um discurso oral de uma língua para outra e vice-versa. Contudo, tradutor refere-se ao profissional que traduz de uma língua para outra e tecnicamente é um profissional que traduz um texto escrito de uma revista, livro e documentos de uma língua para outra. Estes critérios são claramente distinguidos por Quadros (2004), ainda que não os dissocie da atividade que poderá ser assumida por um só profissional. Assim, para o autor em causa, o/a tradutor/a-intérprete de LGP é a *“pessoa que traduz e interpreta a língua de sinais para a língua falada e vice-versa em quaisquer modalidades que se apresentar (oral e escrita).”* (Quadros, 2004: 11). Pires & Nobre (2005) embora refiram que são atividades interligadas, também sugerem a distinção entre os conceitos e definam que *“Traduzir é passar um texto escrito de uma língua-fonte para um outro texto escrito numa, língua-meta. Quando o texto é oral, diz-se que há interpretação e quem a realiza é o intérprete.”* (2005: 162). O que *“exige improvisação, rapidez de ritmo, limitação de tempo, pois a presença do emissor força o intérprete a poucas possibilidades de refletir o texto da língua de partida.”* (Ronai, 1987, cit. In Pires & Nobre, 2005: 162), enquanto o processo de tradução poderá ser um processo mais moroso e com a possibilidade de aplicação de técnicas e estratégias que facilitem e auxiliem o ato de tradução, situação impossível de acontecer na interpretação.

O ato de interpretação exige também um conhecimento técnico, o que implica ter *“conhecimento das operações, como o manejo das habilidades, tanto das ferramentas como os conhecimentos técnicos e a capacidade de improvisação.”* (Rocha, 2006:17). Ainda segundo o autor referenciado, é necessário fazer uso de algumas ferramentas em função da tradução, designadamente o conhecimento prévio do tema a ser traduzido, o conhecimento de um amplo vocabulário e respetivos sinónimos que facilitem a tradução e, por fim, talvez uma das ferramentas mais importantes, conhecer e ter contacto como o/a Surdo/a que é o destinatário da tradução.

---

<sup>11</sup> Tradução da autora.

No entanto, a interpretação é mais que um ato técnico pois envolve não só o conhecimento linguístico, como também envolve todo um processo cognitivo em que o/a intérprete *“processa a informação dada na língua fonte e faz escolhas lexicais, estruturais, gramaticais, semântica e pragmáticas na língua alvo, que devem se aproximar o máximo da informação dada na língua fonte.”* (Rocha, 2006: 17)

Além disso, é igualmente importante que o/a tradutor e o/a intérprete tenham conhecimento da cultura da comunidade surda, da sua história, das especificidades que caracterizam a comunidade e a própria LG, de forma a desconstruir e a processar as diferenças que as Línguas orais apresentam em relação às Línguas Gestuais. Como também é necessário que tenha um bom conhecimento da sua própria língua e cultura, de forma a adequar a sua tradução, mesmo porque existem frases e expressões com múltiplos significados. Exemplo disso são as expressões idiomáticas, em que não é possível fazer uma tradução literal das mesmas, já que são expressões específicas de uma determinada língua. Assim, torna-se necessário adequar o seu sentido, como o exemplo da expressão “andar com a cabeça nas nuvens”. Quando esta expressão é literalmente traduzida para a LG não faz qualquer sentido, pois seria como dizer que a cabeça é uma nuvem, então é necessário retirar o sentido da expressão e reformulá-la para “andar distraído” de forma a transmitir o significado exato da expressão original.

Fernandes & Carvalho (2005) apresentam igualmente algumas competências que devem ser inerentes à prática do ILG, indo de encontro ao que anteriormente referido. As suas funções são sintetizadas em cinco pontos, designadamente: (i) a compreensão das necessidades específicas da comunidade Surda de forma a facilitar a comunicação entre Surdos e Ouvintes; (ii) a capacidade de se adaptar às diferentes situações no ato de tradução; (iii) saber identificar, no decurso do processo de comunicação, o grau em que uma pessoa surda domina a língua oral, gestual e escrita e (iv) utilizar métodos e técnicas de tradução e interpretação adequadas e (v) possuir o conhecimento e o domínio da LGP, da Língua Portuguesa e de uma Língua Estrangeira, fazendo uso de forma clara, precisa e fiel de tais competências. É importante que o/a ILG, além de ser detentor de determinadas competências, *“Não poderá ainda descuidar os conhecimentos sobre a multiculturalidade e Comunidade Surda, bem como ética e deontologia da sua actividade profissional, teorias e metodologias da tradução e interpretação e relacionamento interpessoal.”* (Fernandes & Carvalho, 2005: 143).

Roberts (1992) citado em Quadros (2004: 73-74) define seis categorias inerentes ao profissional de tradução e interpretação, nomeadamente:

- *competência linguística* – conhecimento e uso fluente das línguas utilizadas no processo de tradução e interpretação, sabendo distinguir as ideias principais e secundárias de forma a conjugar ambas e ser coerente no discurso;
- *competência para transferência* – aptidão na capacidade de compreensão e significação do discurso, transmitindo-o sem influenciar ambas as línguas, isto é, respeitando as estruturas frásicas e a gramática própria de cada língua;
- *competência metodológica* – uso adequado de métodos e técnicas de tradução e interpretação, como a tradução consecutiva e simultânea, adaptadas à situação e contexto;
- *competência na área* – conhecimento do conteúdo da mensagem ou discurso a traduzir e interpretar;
- *competência bicultural* – como o nome indica, conhecimento das duas culturas intrínsecas aos sujeitos envolvidos no processo, isto é, conhecimento de crenças, valores, experiências e comportamentos, não esquecendo as possíveis diferenças entre ambas;
- *competência técnica* – habilidade no uso de técnicas, como microfone ou outros equipamentos, bem como a postura e adequação aos contextos.

Portanto, interpretar é um processo complexo, que exige estudo constante de ambas as línguas e uma constante atualização acerca dos assuntos que preocupam as comunidades com as quais os profissionais trabalham.

A profissão de ILG que, como foi referido neste trabalho, é uma profissão recente terá que ser entendida à luz de um processo histórico que importa ter em conta. De uma forma geral, como refere Fernandes & Carvalho (2005: 143), começou-se por associar os/as intérpretes aos filhos/as de pais surdos, os/as apelidados/as de CODA<sup>12</sup>, e também a amigos, vizinhos e religiosos, que nunca foram vistos como profissionais. Eram considerados como voluntários e com restrições na comunicação. Referido por Quadros (2004: 13-14), os vários registos apontam para a presença de intérpretes nos trabalhos

---

<sup>12</sup> Sigla que provém do inglês: *Children of Deaf Adults*.

religiosos em finais do século XIX na Suécia ou em meados da década de 80 no Brasil. Nos Estados Unidos dá-se ênfase a Thomas Gallaudet, referido anteriormente na evolução histórica da surdez, apontado por Martins (2009: 51) como o primeiro intérprete, tendo sido intérprete de Laurent Clerc em 1815, com quem mais tarde funda a primeira escola permanente para Surdos nos Estados Unidos.

No que diz respeito à sua prática profissional, o/a ILG é um/a profissional que exerce e atua em diversificadas situações e nos mais diversos espaços sociais, dos quais se destaca a televisão como um dos cenários mais conhecidos do exercício do/a ILG. No entanto, as suas funções não se limitam ao que vulgarmente se conhece como o “quadrado” da televisão ou ao seu exercício de funções para o Ministério da Educação em escolas de Ensino Básico e Secundário que acolhem alunos/as surdos/as. Este/a profissional pode atuar como intérprete em qualquer ambiente que solicite os seus serviços, trabalhando para sujeitos Surdos e Ouvintes<sup>13</sup> em distintas situações, especificamente em seminários e conferências, em Universidades, no sistema judicial, no sistema religioso, sistema de saúde, ou seja, em todo e qualquer serviço onde seja necessário.

Em função dos contextos, evidenciam-se dois tipos de interpretação, a interpretação consecutiva e a simultânea. No caso da interpretação consecutiva, Rosa (2006) explica que o/a intérprete se senta junto da pessoa, ouvindo parte de um discurso que é convertido posteriormente para uma outra língua. No caso do ILG ocorre quando este acompanha a pessoa Surda em “*consultas médicas, audiências em tribunal, entrevistas de emprego e sala de aula.*” (2006: 29). No entanto, segundo ainda a autora referenciada, “*o mais comum é o ILS fazer uso da interpretação simultânea, ou seja, sinaliza a fala do ouvinte em tempo real, acompanhando, em frações de segundos, o discurso produzido em português.*” (2006: 30).

Contudo, muitas destas situações criam constrangimentos quando as informações são do foro íntimo e privado, como numa consulta médica ou com um advogado, pois tanto um como outro estão dependentes de um terceiro sujeito, o/a ILGP, como facilitador comunicativo mas que, simultaneamente, deverá manter a objetividade e a confidencialidade, sem interferir, sem se envolver ou opinar no âmbito do tipo de interação que tenha a ver com o seu trabalho.

---

<sup>13</sup> Grupo de pessoas que se identificam como membros de uma comunidade, a comunidade ouvinte, aplicada àqueles que ouvem.

Da mesma forma, as situações de tradução criam tensões pela desconstrução que o/a intérprete precisa de fazer ao passar de uma língua para outra ou de uma cultura para outra, pela sua rápida atuação em todo o processo e pela subjetividade que pode assumir um texto ou discurso. Assim, o processo de tradução e interpretação “*não é estável, livre de tensões, ao contrário, ele opera com a organização de diferentes processos o campo simbólico e imaginário, que trazem marcas inconscientes.*” (Masutti & Santos, 2008: 150).

Existem também outros fatores que podem dificultar, impedir e/ou mesmo destabilizar o/a intérprete de LG no decorrer da sua atividade. Um desses fatores prende-se com o/a orador/a do discurso, que poderá não ter uma linguagem perceptível ou não dominar o assunto, dificultando o trabalho do/a intérprete e, consequentemente, como refere Rosa (2006: 34), gerando situações de embaraço e insegurança do/a intérprete perante os/as Surdos/as. Como tal, geralmente a culpa é atribuída ao profissional que não conseguiu emitir adequadamente a mensagem, sem se questionar a posição do orador.

Já foi aqui referido que no decurso da tradução e interpretação estão envolvidos processos cognitivos e linguísticos complexos, os quais implicam a possibilidade de um tempo de “descanso” para o/a ILG, uma vez que ao fim de certo tempo a interpretar o seu nível de atenção vai diminuindo. Assim, é fundamental que em algumas situações, como em conferências ou eventos mais prolongados, haja possibilidade de trabalhar com grupos de intérpretes “*pois este se mantém no “descanso” e na espera de sua vez para atuar, o que favorece a maior fidelidade do discurso interpretado*” (Vieira, 2007: 48).

## **2. Os/as ILG em Portugal**

A situação dos/as intérpretes em Portugal e o seu trabalho não é o mesmo de há uns anos atrás. Surgiram algumas evoluções, a par do que foi acontecendo noutras zonas do mundo, no que diz respeito, essencialmente, à sua formação académica e profissional. “*Também em Portugal, durante muito tempo, as funções de Intérprete de LGP foram desempenhadas por filhos de pais surdos, familiares, amigos ou vizinhos, sem carácter profissional e em situações pontuais e esporádicas.*” (Fernandes & Carvalho, 2005: 143)

Surgiram há cerca de uma década cursos no ensino superior com o objetivo de formar profissionais capazes de traduzir e interpretar em LGP nos diversos contextos da sociedade. Até então, existiam apenas os cursos de formação profissional de intérpretes ministrados nas associações de Surdos. Tal como refere Fernandes & Carvalho (2005) o início da formação profissional de intérpretes surge em 1996 com a criação do Curso Técnico-Profissional de Intérprete de Língua Gestual pelas associações de Surdos em parceria com organismos governamentais e apoio financeiro da Comunidade Europeia. Inicialmente o curso centrou-se na Associação Portuguesa de Surdos (APS), em Lisboa, e, posteriormente, alargou-se, em 1997, à Associação de Surdos do Porto (ASP).

A abertura do curso de Tradução e Interpretação da Língua Gestual Portuguesa no ensino superior teve como pioneira a Escola Superior de Educação (ESE) de Setúbal<sup>14</sup> no ano letivo de 1997/1998, alargando-se posteriormente à ESE do Porto<sup>15</sup> e, numa fase mais recentemente, à ESE de Coimbra<sup>16</sup> em duas vertentes, a de Ensino de Língua Gestual Portuguesa e a de interpretação da Língua Gestual Portuguesa. Inicialmente as duas primeiras instituições referidas apenas conferiam o grau de bacharel, e só em 2000 na ESE de Setúbal<sup>17</sup>, é conferido o grau de licenciatura aos profissionais na área com o curso bietápico de licenciatura, enquanto no Porto o mesmo acontece apenas em 2007 após implementação do processo de Bolonha. Atualmente estas instituições têm como objetivo preparar *“profissionais aptos a desempenharem a função de mediadores da comunicação entre a comunidade surda (que tem um idioma próprio, a Língua Gestual Portuguesa) e a comunidade ouvinte em todos os contextos institucionais, em particular nas escolas e em todas as situações de interlocução em que a sua presença se torna necessária como condição da liberdade de expressão, do acesso irrestrito à informação e da garantia do direito à igualdade de oportunidades da pessoa surda.”*<sup>18</sup> e *“formar profissionais capazes de traduzir e interpretar a língua gestual Portuguesa. A sua função é a de receber e transmitir as mensagens faladas e gestuais.”*<sup>19</sup>

---

<sup>14</sup> Portaria n.º 542/97 de 23 de Julho - Criação e plano de estudos do grau de bacharel em Tradução e Interpretação de Língua Gestual Portuguesa.

<sup>15</sup> Portaria n.º 994/2000 de 17 de Outubro - Criação e plano de estudos do grau de bacharel em Tradução e Interpretação de Língua Gestual Portuguesa.

<sup>16</sup> Despacho n.º 20 823-P/2007 - Estrutura curricular e plano de estudos da licenciatura em Língua Gestual Portuguesa.

<sup>17</sup> Portaria n.º 466-G/2000 de 21 de Julho.

<sup>18</sup> Site da ESE de Setúbal: [http://www.si.ips.pt/ese\\_si/cursos\\_geral/FormView?P\\_CUR\\_SIGLA=LGP](http://www.si.ips.pt/ese_si/cursos_geral/FormView?P_CUR_SIGLA=LGP)

<sup>19</sup> Site da ESE do Porto: <http://www.esep.pt/cursos/licenciaturas/lic.html?cod=3502>

No entanto, a profissão de intérprete de Língua Gestual Portuguesa (ILGP) só foi reconhecida pela Assembleia da República Portuguesa em 1999, enquanto resultado da necessidade do reconhecimento da Língua Gestual como Língua materna da comunidade Surda, em 1997, em Portugal. Assim, segundo o Artigo 2º da Lei 89-99 de 5 de Julho *“Consideram-se intérpretes de língua gestual portuguesa os profissionais que interpretam e traduzem a informação de língua gestual para a língua oral ou escrita e vice-versa, por forma a assegurar a comunicação entre pessoas surdas e ouvintes.”*.

Como qualquer profissional, o/a ILGP rege-se por um código de ética e linhas de conduta estabelecidos em Diário da República, designados como deveres do/a intérprete no Artigo 6º da lei mencionada anteriormente. Este código de ética foi igualmente definido em colaboração com associações representativas da comunidade Surda e dos ILG, nomeadamente a Associação de Intérpretes de Língua Gestual Portuguesa (AILGP)<sup>20</sup>. Então, o Artigo 6º da Lei 89-99 de 5 de Julho estabelece, na sua generalidade, que o/a ILGP deve:

- “a) Guardar sigilo de tudo o que interpretam;*
- b) Realizar uma interpretação fiel, respeitando o conteúdo e o espírito da mensagem do emissor;*
- c) Utilizar uma linguagem compreensível para os destinatários da interpretação;*
- d) Não influenciar ou orientar nenhuma das partes interlocutoras;*
- e) Não tirar vantagem pessoal de qualquer informação conhecida durante o seu trabalho.”*

Assim, *“o intérprete deverá procurar equalizar uma situação de comunicação, de modo a que as pessoas surdas e ouvintes tenham acesso a todas as informações emitidas e possam comunicar tudo aquilo que desejarem.”* (Fernandes & Carvalho, 2005: 144).

Desde então, surgem cada vez mais intérpretes portadores de uma Licenciatura, concentrando-se a sua maioria nas EREBAS, distribuídas a nível nacional.

---

<sup>20</sup> Primeira associação de intérpretes a ser instaurada em Portugal em 1991 - <http://members.fortunecity.com/ailgp/quem.htm>



No entanto, estes/as profissionais enfrentam cada vez mais obstáculos no exercício da sua profissão pela instabilidade contratual, levando à precariedade profissional, uma vez que as escolas são o único contexto que possibilita a contratação destes/as profissionais numa base mais estável.

### 3. O Trabalho dos/as ILG nas Escolas

Reconhecendo que a Língua Gestual (LG) é a língua natural<sup>21</sup> da criança Surda, o contexto deve proporcionar às crianças e jovens Surdos a possibilidade de contato precoce e o mais frequente possível à LG. Então, uma vez que crianças e jovens surdos comunicam em LG e com a implementação da Educação Bilingue nas escolas torna-se imprescindível a presença de um/a intérprete de Língua Gestual Portuguesa (ILGP) no contexto sala de aula quer nas atividades curriculares ordinárias, quer em atividades realizadas dentro e fora do contexto escolar, nomeadamente em visitas de estudo ou toda e qualquer atividade que envolva a participação do/a aluno/a surdo/a, “*Ao intérprete de LGP compete a tradução da língua portuguesa oral para a língua gestual portuguesa e da língua gestual portuguesa para a língua oral das actividades que na escola envolvam a comunicação entre surdos e ouvintes, bem como a tradução das aulas leccionadas por docentes, reuniões, acções e projectos resultantes da dinâmica da comunidade educativa.*”<sup>22</sup>

Assim, pode-se afirmar que o/a ILGP é um elemento fulcral no seio da comunidade escolar pelo apoio que presta a todos os elementos constituintes da mesma e, essencialmente, no apoio a alunos/as surdos/as e suas respectivas famílias nas diferentes situações pedagógicas e sociais que enfrentam no seu dia-a-dia.

Sendo o contexto escolar a área de interpretação mais requisitada para o trabalho efetivo de ILG, Quadros define intérprete educacional como sendo “*aquele que atua como profissional intérprete de língua de sinais na educação.*” (2004: 59).

Sem dúvida alguma, o/a intérprete em contexto educativo tem como principal função servir de elo de comunicação e interação entre o/a aluno/a surdo/a e o ambiente envolvente, nomeadamente colegas e professores dentro e fora da sala de aula. Isto é,

---

<sup>21</sup> “*Língua natural – sistema linguístico usado por uma comunidade e que constitui uma realização particular da capacidade humana para a linguagem.*” (Sim-Sim, 2005: 18).

<sup>22</sup> Ponto 18, Artigo 23º do Decreto-Lei nº3/2008 de 7 de Janeiro.

além de traduzir e interpretar dentro da sala de aula, o intérprete serve como um elo de ligação entre alunos/as surdos/as e seus colegas ouvintes, membros da comunidade e corpo docente em qualquer contexto que a sua atividade seja necessária.

Assim sendo, o/a intérprete não restringe a sua função ao contexto sala de aula. O seu trabalho abrange tudo o que diz respeito a alunos/as surdos/as, interagindo fora da sala de aula e criando, deste modo, uma relação com crianças e jovens Surdos, bem como com os/as alunos/as ouvintes de forma a facilitar a comunicação e interação entre pares. Deduz-se, portanto, que o/a intérprete encontra-se integrado na restante equipa educativa, partilhando informações sobre as necessidades, dificuldades, problemas e interesses do/a aluno/a maximizando o trabalho em equipa.

No entanto, como já foi referido anteriormente, o/a ILGP é um profissional pouco conhecido em Portugal, principalmente nas escolas onde se encontra o grosso dos/as intérpretes a exercer funções.

Da mesma forma, os últimos anos, no que concerne à evolução da profissão, têm sido marcados por alguns debates e questões relacionados com trabalho do/a intérprete em sala de aula. É essencialmente do contexto educativo que surgem as grandes questões acerca da atuação do/a intérprete junto de crianças e jovens Surdos. Essas ditas questões giram em torno de conceitos e definições que tendem a considerá-lo/a um/a profissional que ora presta um serviço como técnico que traduz e interpreta a mensagem aos alunos e vice-versa, ora é considerado/a um/a profissional que vai além das suas funções ou do que está estabelecido como normativo.

Indo de encontro a este ponto, Fernandes & Carvalho (2005) com base em Metzger (2000) apresentam quatro modelos na evolução do/a ILG, dos quais iremos valorizar apenas dois, em função das questões que orientam e justificam a produção deste trabalho. Assim, por um lado, temos o modelo «*Conduit*» que define o/a intérprete como profissional na área da tradução e interpretação da LGP “*mas como um profissional com comportamento mecanizado*” (Fernandes e Carvalho, 2005: 142). Numa fase mais recente, apresenta-se o modelo «*Bilingual, Bicultural Specialist*» que abrange, não só as competências linguísticas, mas também as questões culturais que se colocam a propósito das duas comunidades. Aqui o/a intérprete “*deve ter o domínio de ambas as línguas (Língua Portuguesa e Língua Gestual Portuguesa) e, ao mesmo tempo, ser conhecedor de ambas as culturas.*”. (Fernandes & Carvalho, 2005: 142)

Os termos como “modelo educativo” ou “professor-tradutor” são muitas das vezes associados ao papel que o/a intérprete assume em contexto escolar. Termos esses que muitos defendem não corresponder de todo ao trabalho que um/a intérprete realiza com alunos/as surdos/as. Há outros que, no entanto, defendem o oposto, sendo que o contexto e realidade da nossa educação escolar, leva a que o/a intérprete assuma tarefas e responsabilidades no futuro educativo das nossas crianças ou que “*o desconhecimento sobre as atribuições do intérprete que atua em sala de aula faz com que os professores transfiram a responsabilidade do ensino para eles, impedindo-os de exercer a sua função.*”. (Vieira, 2007: 44).

Já foram aqui referidas as linhas de conduta previstas no código de ética. Na educação, o código de ética também assume um papel preponderante e passa pela “*confiabilidade, imparcialidade, descrição, fidelidade e distância profissional*” (Vieira, 2007: 64). Contudo, na prática, estes conceitos e a deontologia do/a próprio/a profissional podem ser postos em causa, quando estes participam na vida do/a aluno/a e se sentem responsáveis por eles.

Dá-se aqui também uma atenção especial ao que Vieira (2007) menciona como o “*descanso*” do/a ILGP, já que este/a profissional passa o seu grande tempo com alunos/as Surdos/as, “*ele permanece com os alunos surdos em vez de repousar seu corpo físico, cognitivo e mental*” (Vieira, 2007: 49), ocasionando um cansaço extremo, uma vez que em Portugal o horário do/a ILGP nas escolas é de 35 horas em contato direto com o/a aluno/a, e não está contabilizado o tempo extra que pode utilizar em função de outras atividades ou projetos implementados nas escolas.

Sem dúvida alguma o contexto educativo suscita e levanta algumas questões no que diz respeito à prática do/a ILGP e pela complexidade que envolve este profissional. Perlin (2006: 137) refere que:

*“Quanto mais se reflete sobre a presença dos intérpretes de Língua de Sinais, mais se compreende a complexidade de seu papel, as dimensões e a profundidade de sua atuação. Mais se percebe que os intérpretes de Língua de Sinais são também intérpretes da cultura, da língua, da história, dos movimentos, das políticas da identidade e da subjetividade surda, e apresentam suas particularidades, sua identidade, sua orbitalidade.”* (cit. In Masutti & Santos, 2008:150)

Outras dinâmicas e variáveis afetam o trabalho do/a ILGP, as relações em sala de aula e em todo o contexto, as especificidades dos/as alunos/as Surdos/as e a sua linguagem própria.

Em suma, o/a intérprete de Língua Gestual Portuguesa assume um papel de grande importância no contexto educativo e contribui em pleno para a inclusão dos/as alunos/as surdos/as nas nossas escolas.

Quem são os/as ILGP nas nossas escolas? Como se definem? Como são vistos ou percebidos os diferentes modos como são vistos? Com que desafios e exigências se confrontam? Que dilemas vivem? Como se relacionam nos contextos escolares? Que importância atribuem ao trabalho que realizam?

São estas algumas das muitas questões que, de algum modo, permitem contribuir para a reflexão sobre o trabalho do/a ILGP e que, por isso, inspiram o trabalho que se passa a apresentar nos próximos capítulos, onde se apresenta o projeto de investigação que permite prosseguir este debate.

### **Capítulo III – Enquadramento e Procedimentos Metodológicos**



## 1. Investigação em Educação

Antes de mais é importante perceber a importância da investigação ou o que se pretende ao investigar determinado fenómeno. Neste sentido o que se pretende com o trabalho de investigação é *“compreender melhor os significados de um acontecimento ou de uma conduta, a fazer inteligentemente o ponto de situação, a captar com maior perspicácia as lógicas de funcionamento de numa organização, a reflectir acertadamente sobre as implicações de uma decisão política, ou ainda a compreender com mais nitidez como determinadas pessoas apreendem um problema e a tornar visíveis alguns dos fundamentos das suas representações.”* (Quivy & Campenhoudt, 1998, p. 19)

O objetivo das Ciências Sociais passa pelo conhecimento da realidade, no entanto, *“Contribuirá a ciência para diminuir o fosso crescente na nossa sociedade entre o que se é e o que se aparenta ser, o saber dizer e o saber fazer, entre a teoria e a prática?”* (Santos, 2007: 7). Nesta perspetiva é inevitável enunciar os contributos de alguns autores na área da sociologia, ciência que estuda os comportamentos humanos no meio envolvente e relações que estabelece num determinado contexto, que *“pode tornar-se um instrumento de auto-análise extremamente poderoso que permite a cada um compreender melhor o que ele é”* (Nunes, 2003: 190). Pierre Bourdieu estabelece uma fórmula resultante de um encontro entre o *habitus* e o *campo* que estabelece o comportamento do indivíduo, e como nos refere Nunes (2003), Bourdieu cria a teoria dos campos pelo *habitus*, em que este *“reproduz o social, não importa em que campo, isto é, em diferentes campos, o mesmo habitus reproduz-se socialmente.”* (Nunes, 2003: 194). Partindo da perspetiva deste autor pode-se conceber o espaço social e o espaço científico como um campo de forças que estabelecem relações de poder.

Ao falarmos em metodologias de investigação em educação falamos de um processo de investigação que envolve diversificadas etapas na construção do conhecimento, um processo de coerências interligadas que indicam o caminho a seguir na investigação. Neste sentido, Quivy & Campenhoudt (1998) enunciam as sete etapas no processo de investigação: pergunta de partida, exploração, problemática, construção do modelo de análise, observação, análise das informações e conclusões.

É no espaço do cruzamento entre estas dimensões que se explica a opção por promover um projeto de investigação que se identifica com uma abordagem de carácter

qualitativo. Trata-se de uma opção que deriva do facto de, no trabalho que pretendo desenvolver, atribuir uma importância maior à pesquisa sobre a atividade contextualizada dos atores. Daí a crescente importância do paradigma qualitativo pelos contributos prestados na investigação, relevando a subjetividade do comportamento do ser humano, suas interpretações e significados sem descurar o contexto que o rodeia. Segundo Bogdan e Biklen (1994) a investigação de natureza qualitativa é descritiva, os investigadores interessam-se “mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos (p. 49), analisando os dados de forma indutiva e atribuindo uma importância maior à construção dos significados que os sujeitos investigados atribuem aos acontecimentos. Por isso, é que a opção pela abordagem qualitativa é congruente com um trabalho que deverá ter em conta quer que a realidade é construída socialmente, não existindo, apenas, uma só visão da mesma ou um só modo de a interpretar, quer que são esses diferentes modos interpretativos que importa evidenciar e interpelar a partir do diálogo a estabelecer com os sujeitos-alvo da investigação. Um diálogo que deverá ocorrer tendo em conta um quadro de interesses e de referências teóricas que não poderemos escamotear. É Flick que enuncia que *“O ponto de partida do investigador é o conhecimento teórico obtido na literatura ou por resultados empíricos anteriores.”* (2005: 42), principalmente ao falarmos de uma investigação qualitativa em Ciências Sociais. Assim, a investigação partiu de uma matriz já concebida, isto é, partiu de conceitos e teorias existentes em volta da temática, de alguns estudos e teorias em volta do/a intérprete de LGP e, inevitavelmente, de estudos ligados à área da surdez e educação de pessoas surdas.

## 2. Objetivo do Estudo

*“ O primeiro problema que se põe ao investigador é muito simplesmente o de saber como começar bem o seu trabalho.”* (Quivy & Campenhoudt, 1998: 31). Assim, formulou-se uma pergunta de partida:

“Que papel o/a intérprete de Língua Gestual desempenha nas escolas?”

Sendo, hoje, o ILGP um ator educativo a ter em conta no âmbito dos projetos que nas escolas promovem a educação de pessoas surdas, e uma vez que a profissão do/a ILGP é ainda uma profissão relativamente desconhecida, estão encontradas duas razões suficientemente pertinentes para justificar a importância da questão atrás enunciada.



Sendo assim, a investigação centrou-se nas escolas onde os/as ILGP exercem as suas funções, mais concretamente em Escolas de Referência para a Educação Bilingue de Alunos Surdos (EREBAS).

Assim, a investigação teve como objetivo obter respostas e recolher informações relativamente aos papéis que cada intérprete afirma exercer no seu local de trabalho. Como ponto de partida, a base da investigação recorreu à recolha de dados de ILGP que exerçam funções em diferentes contextos educativos, de forma a identificar, a estudar e a compreender as suas funções em ambientes distintos.

É a partir destes pressupostos que se pretendeu abordar o modo como se caracteriza o trabalho dos/as ILGP, o modo como estes se auto percebem, os obstáculos, as dificuldades e os dilemas que vivem, as relações que estabelecem e até as razões que subjazem à escolha da profissão. A finalidade principal deste estudo passa, então, por representar e compreender a realidade da prática do/a ILGP, através das suas experiências, opiniões e tomadas de decisão.

### **3. Opções Metodológicas ao nível do processo de recolha dos dados**

Entenda-se que a utilização de um método passa por um processo racional com o objetivo de alcançar um fim, o que pressupõe a aplicação de uma metodologia que poderá ser definida como um instrumento através do qual se aborda de forma intencional e organizadamente a realidade a estudar.

Assim, o trabalho em investigação pressupõe que eu, como investigadora na procura de respostas e/ou soluções de uma determinada problemática, utilize um conjunto de instrumentos teóricos, procedimentos, estratégias e técnicas que me auxiliem e guiem no desenvolvimento de um projeto de investigação que se debruce sobre o papel que o/a intérprete de Língua Gestual desempenha nas escolas.

Portanto, quando falamos de orientações paradigmáticas fazemos uma assunção de duas dimensões nas ciências sociais, os princípios teóricos e os princípios metodológicos. No estudo pretendeu-se, na realidade, aceder a uma interpretação de um fenómeno e da sua contextualização. Assim, a investigação realizada apresenta uma abordagem qualitativa onde se conseguiu fazer uma recolha de dados *“ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo*

*tratamento estatístico.*” (Bogdan & Biklen, 1994, p.16) pois trata-se de uma investigação que pretende perspetivar, dar a conhecer o papel que este/a profissional desempenha em escolas que se afirmam como contextos educativos singulares.

Neste âmbito Flick (2005) expõe os traços essenciais de uma investigação qualitativa e indica algumas características que esta deverá assumir, condicionando, assim, os procedimentos metodológicos a seguir, em função dos quais se aborda a diversidade das perspetivas dos participantes, bem como a dinâmica da reflexão do investigador sobre o estudo. Nesta linha de raciocínio Almeida & Freire (2000) enfatizam outro aspecto da investigação qualitativa caracterizando-a como sendo uma análise de cariz indutivo, holístico e idiográfico, referindo ainda a necessidade de ser flexível ao nível dos procedimentos de recolha da informação.

É a partir de um tal compromisso epistemológico que a estratégia em função da qual pretendi operacionalizar o projeto de investigação foi o estudo de caso que poderá ser identificado (Bogdan e Biklen (1994) como uma abordagem detalhada de um contexto, de um indivíduo ou de um acontecimento específico. Tendo como finalidade a abordagem dos papéis que os/as ILGP poderão assumir em escolas no âmbito de intervenções educativas com pessoas surdas, poderá considerar-se que estamos perante um “estudo de caso intrínseco” (Afonso, 2005, p. 71). Isto é, um estudo de caso que visa conhecer de forma aprofundada uma situação concreta no que ele tem de específico e único (idem). “Não se estuda o caso em apreço pelo que ele representa ou ilustra, nem se trata de compreender uma construção abstracta ou um fenómeno geral. O que interessa é a análise de uma situação singular justamente no sentido de documentar essa singularidade” (idem).

Assim, para que um tal projeto se realizasse, decidiu-se adoptar as entrevistas como instrumentos metodológicos ao nível da recolha de dados, o que deveria permitir “*ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo.*” (Bogdan & Biklen, 1994: 134)

### **3.1. Entrevista**

A entrevista insere-se na tradição da investigação qualitativa pois, além da existência da comunicação e da interacção humana que a entrevista suscita (Quivy & Campenhoudt, 1998), esta permite obter algumas vantagens que outros procedimentos

metodológicos não nos garantem, nomeadamente, e segundo os mesmos autores, o aprofundamento da informação a recolher, a flexibilidade do processo de recolha, a qual se explica graças à fraca directividade do dispositivo que, assim, respeita a linguagem e categorias mentais do entrevistado. Assim, para se realizar uma entrevista importa não só ter um bom conhecimento do tema em questão, como também assumir que a pessoa a ser entrevistada seja detentora do saber e produtora de conhecimento sobre a realidade a investigar (idem).

Em relação aos seus objetivos, a entrevista é um dispositivo metodológico que pretende explorar, também, os não ditos dos/as entrevistados/as. Pode mesmo considerar-se que a conversa com o/a entrevistado/a é verdadeiramente a questão-chave do procedimento técnico de entrevista pela interação directa que pressupõe, já que “*o objectivo de qualquer entrevista é abrir a área livre dos dois interlocutores no que respeita à matéria da entrevista, reduzindo, por consequência, a área secreta do entrevistado e a área cega do entrevistador.*” (Carmo & Ferreira, 2008, p. 142).

Assume-se, portanto, uma opção metodológica pelo paradigma de investigação qualitativo, no âmbito do estudo de uma comunidade profissional que se concretiza através de entrevistas semidiretivas realizadas com cinco intérpretes de Língua Gestual Portuguesa (LGP), em pleno exercício da sua atividade, o que permitiu a recolha de um conjunto de dados que esclareçam o papel destes/as nas escolas onde exercem essas mesmas funções.

As entrevistas foram realizadas através da utilização de um guião construído para o efeito (*Anexo 2*), o qual se estruturou em função de três variáveis: (i) informação sobre os entrevistados; (ii) informação sobre os contextos onde estes intervêm e (iii) informação sobre o desempenho profissional dos entrevistados.

Na medida em que se pretendia obter informações concretas, através das entrevistas, e simultaneamente que os/as entrevistados/as respondessem da forma o mais livre possível às questões, optou-se por uma entrevista de tipo semiestruturado ou semidiretivo, já que é este o tipo de entrevistas que “*é certamente a mais utilizada em investigação social. É semidirectiva no sentido em que não é inteiramente aberta nem encaminhada por um grande número de perguntas precisas.*” (Quivy & Campenhoudt, 1998: 192) e se constrói pela “*incorporação de perguntas mais ou menos abertas, no guião.*” (Flick, 2005: 94), ficando-se com a certeza “*de se obter dados comparáveis entre os vários sujeitos*” (Bogdan & Biklen, 1994: 135).

Uma das preocupações ao realizar-se as entrevistas refere-se às questões éticas indissociáveis do ato de entrevistar, tentando-se assegurar, por isso, que:

*“1. Os sujeitos aderem voluntariamente aos projectos de investigação, cientes da natureza do estudo e dos perigos e obrigação neles envolvidos.*

*2. Os sujeitos não são expostos a riscos superiores aos ganhos que possam advir.”* (Bogdan & Biklen, 1994: 75).

Neste sentido, para cada uma das cinco entrevistas foi realizado um documento, intitulado por consentimento informado, onde se especificava o objetivo do estudo e o pedido de autorização para se realizar as entrevistas (*Anexo 1*).

No decorrer da entrevista o guião serviu como apoio à colocação das questões, permitindo, dada a sua função, enriquecer o estudo, já que foi possível obter mais pormenores das entrevistadas que se foram obtendo à medida que se explorava as falas destas, solicitando pormenores, exemplos ou clarificações.

Na fase da concretização das entrevistas, estas foram sendo registadas através de transcrições integrais dos discursos das entrevistadas, uma vez que as entrevistas *“devem ser registadas e integralmente transcritas (incluindo hesitações, risos, silêncios, bem como estímulos do entrevistador).”* (Bardin, 2009: 89).

#### **4. Análise e Tratamento de dados**

Neste estudo, o tratamento de dados recorreu à técnica da análise de conteúdo, com base no roteiro da entrevista. Segundo Vala (1986), hoje em dia a análise de conteúdo é uma das técnicas mais utilizadas na investigação empírica. Além disso, *“A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Não se trata de um instrumento mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações.”* (Bardin, 2009: 33). Nesta investigação, define-se, igualmente, a análise de conteúdo com uma análise correlacional, uma vez que *“o investigador procura já estabelecer relações de associação ou correlação entre variáveis.”* (Vala, 1986: 105), aplicada às questões do/a ILGP.

Na prática, a análise desenvolvida, tendo por base o roteiro da entrevista, parte dos grandes temas que estruturam esse documento, nomeadamente: (i) a caracterização do/a entrevistado; (ii) a caracterização do contexto em que trabalham e (iii) o seu desempenho profissional. A análise de conteúdo, na prática, só ocorreu face à terceira temática, na medida em que as duas primeiras apenas permitiram obter as informações relativas às pessoas entrevistadas e aos seus contextos profissionais, excetuando o ponto das escolhas profissionais, que mereceu alguma atenção pelos dados que forneceu. Sendo assim, o tema do desempenho profissional foi o que necessitou de uma análise mais profunda, optando-se por definir categorias por cada uma das questões formuladas nas entrevistas.

Definida por Bardin (2009) como *“uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género (analogia), com os critérios previamente definidos.”* (2009: 145) e criada no intuito de *“simplificar para potenciar a apreensão e se possível a explicação.”* (Vala, 1986: 110), a categorização assume-se como uma das principais dificuldades na análise das entrevistas, a qual se desenvolveu tendo por referência os objetivos propostos que nortearam a construção das categorias da análise de conteúdo, em função das quais se segmentou o discurso das entrevistadas para, posteriormente, lhe conferir um significado através de um processo de interpretação que decorreu do confronto entre as suas falas e o confronto entre estas e o quadro teórico de referência.



## **Capítulo IV – Apresentação e Discussão de Resultados**





Este capítulo dedicado à apresentação e discussão de resultados encontra-se subdividido nos seguintes capítulos: (i) caracterização da população alvo do estudo; (ii) relações interpessoais; (iii) equipa educativa e trabalho do intérprete; (iv) caracterização do trabalho do/a intérprete de LGP

## **1. Caracterização da população alvo de estudo**

Como referido anteriormente, a escolha dos entrevistados foi um aspeto fundamental e decisivo do projeto. Um primeiro objetivo era entrevistar intérpretes no ativo há já algum tempo, com um mínimo de três anos de funções. Uma segunda preocupação prendia-se com a necessidade de selecionar intérpretes a desempenhar funções em contextos educativos diferentes.

### **1.1. Entrevistadas**

Como é possível de observar em anexo (*anexo 2*), este ponto diz respeito às quatro primeiras questões do roteiro, designadamente à habilitação académica, cursos associados à área de tradução e interpretação de LGP, ao conhecimento prévio da LGP e aos anos de serviço como intérprete. Estas questões caracterizam cada sujeito relativamente à sua formação académica e formação em torno da LGP.

No quadro que se segue, denominado por caracterização das entrevistadas, o grupo apresentado revela algumas características comuns, nomeadamente o título e habilitação académica, bem como alguns cursos associados à área de formação de Tradução e Interpretação de Língua Gestual Portuguesa, em especial cursos de iniciação à LGP ou ações de reciclagem na área. Destaca-se ainda que, à exceção de uma entrevistada, todas as entrevistadas se encontravam, na altura das entrevistas, a frequentar o mestrado no domínio da área de Educação e Surdez.

Quanto ao tempo de serviço do grupo analisado, um dos objetivos principais na seleção de possíveis sujeitos para serem entrevistados foi o número de anos de prática nas escolas, optando por intérpretes que exercessem há pelo menos dois anos, de forma a obter os seus testemunhos e experiências no desempenho de funções em contexto educativo. Assim, verifica-se que a experiência profissional varia dos três aos sete anos, o que é um facto a realçar dado que estamos perante uma área de trabalho tão recente.

Evidencia-se, ainda, nesta análise a presença de uma intérprete filha de pais surdos “*Sou filha de pais surdos (...)*” (SC, anexo 3:21), denominada por CODA, conceito explorado anteriormente. É importante relevar este ponto pois esta intérprete tem a LGP como língua materna<sup>23</sup>, por crescer no seio da comunidade Surda, ao mesmo tempo que ia aprendendo a falar o português. O fato de conviver com a LGP precocemente leva a que opte pelo curso de Tradução e Interpretação da LGP como opção profissional a assumir, um tema que será explorado, posteriormente, neste trabalho. Por fim, das restantes entrevistadas, apenas mais duas apresentam um contacto prévio mas básico com a LGP, enquanto as restantes duas nunca tiveram qualquer contacto com a LGP antes de entrar para o curso mencionado.

---

<sup>23</sup> Conceito abordado em Sim-Sim (2005: 18), definido como a língua de aquisição espontânea e natural, em que a criança descobre intuitivamente os princípios e regras dessa língua nos primeiros anos de vida.

|           | Habilitação académica | Outro (s) curso (s)   | Conhecimento prévio da LGP  | Anos de trabalho                       |
|-----------|-----------------------|---|-----------------------------|--|
| <b>SP</b> | Licenciatura          | Frequenta Mestrado; Curso nível 2 em LG                                 | Não                         | 6 Anos (Ano civil)<br>7 Anos Letivos   |
| <b>SC</b> | Licenciatura          | Frequenta Mestrado; Formações na área de Formação Profissional/Educação | Sim – filha de pais surdos  | 5 Anos – 4 letivos e 1 outros serviços |
| <b>FF</b> | Licenciatura          | Curso de iniciação à LG; CAP <sup>24</sup>                              | Nível básico – curso de 50h | 4 Anos                                 |
| <b>AS</b> | Licenciatura          | Curso na ASP <sup>25</sup> ; 1º ano curricular do Mestrado              | Não                         | 3 Anos                                 |
| <b>CM</b> | Licenciatura          | Frequenta Mestrado; reciclagens em LGP; participação em seminários      | Sim – contacto na ASP       | 4 Anos                                 |

**Quadro I - Caracterização das Entrevistadas**

<sup>24</sup> Certificado de Aptidão Profissional

<sup>25</sup> Associação de Surdos do Porto

## 1.2. Escolha Profissional

As questões da escolha profissional prendem-se com os motivos que levaram a que os sujeitos entrevistados optassem pela profissão de intérprete de Língua Gestual Portuguesa (ILGP) na época em que acederam ao Ensino Superior.

As entrevistadas apresentaram alguns motivos distintos para a escolha profissional e após uma análise cuidadosa dos motivos apresentados foi possível verificar-se que nos confrontamos com duas ideias principais e distintas. Por um lado, existem razões muito pessoais na escolha da área e experiências de vida que influenciam a tomada de decisão, por outro lado existem razões em função de perspetivas futuras ou em função de opções feitas no momento, sem qualquer ligação ou conhecimento prévios na área da LGP e da Surdez.

Portanto, a primeira ideia que se demarcou pela sua singularidade diz respeito à proximidade de uma das entrevistadas com a comunidade Surda devido às relações familiares que possui neste âmbito. Tal como referido anteriormente, no capítulo da caracterização das entrevistadas, uma das entrevistas foi realizada a uma intérprete filha de pais surdos, o que a levou a optar pela área da interpretação em LGP, “ (...) *porque foi um contacto que tive desde sempre (...)* ” (SC, anexo 3: 22). O seu contato com a comunidade e com a LGP teve influência no seu futuro pois “ (...) *toda a minha vida, eu tive contacto com a Língua Gestual, portanto foi até esse o motivo que me levou à escolha do curso e da profissão (...)* ” (idem). Logo, a relação que mantinha com a sua mãe Surda e a participação em atividades desenvolvidas no seio da comunidade, uma vez que “ (...) *a minha mãe dava algum apoio aos professores de Educação Especial (...)* ” (idem), foram os motivos de base para a escolha do seu futuro profissional, dado que “ (...) *ao participar nessas atividades e tendo acompanhado sempre essas situações fez com que eu optasse por essa profissão e que gostasse de trabalhar com essa comunidade (...)* ” (idem).

Torna-se relevante dar ênfase a esta condição pois é a única entrevistada que evoca razões tão pessoais para justificar a sua opção profissional, enquanto as restantes entrevistadas apresentam as mais diversas razões mas nenhuma com relação direta à comunidade Surda ou ao conhecimento da mesma e da sua língua, a LGP. As restantes entrevistadas apresentam motivos económicos “ (...) *quando terminei o 12º ano não tinha possibilidades económicas de pagar uma privada (...)* ” (CM, anexo 3: 66) ou

razões relacionados com opções de acesso ao Ensino Superior “*Foi uma decisão um pouco em virtude da média e não tanto de ser uma vocação ou uma paixão (...)*” (idem), “*(...) eu queria tirar um curso de fisioterapia e não consegui por causa das médias e... a ver se tinha alguma coisa que eu achasse interessante (...)*” (SP, anexo 3: 10). Contudo, também se encontram presentes escolhas com base nas perspetivas futuras, tendo em conta a empregabilidade na área, considerando a área de tradução e interpretação da LGP uma área relativamente recente “*Até era uma profissão nova (...) e cativou-me!*” (FF, anexo 3: 33) e “*(...) por pensar que teria mais perspetivas de trabalho, que teria maior oferta de emprego (...)*” (idem).

Por fim, falamos de questões de sensibilização no domínio da área do Ensino Especial, “*(...) o que eu queria era trabalhar com alunos que tivessem algum tipo de deficiência.*” (AS, anexo 3: 47).

### 1.3. Contextos

Neste ponto recolheram-se informações relativas aos contextos de trabalho em que as intérpretes entrevistadas se inserem e aos grupos de trabalho com quem têm vindo a desenvolver a sua prática profissional. Estas informações dizem respeito, sobretudo, à região do país em que se encontram a trabalhar e às características da escola, nomeadamente a tipologia de ensino e a caracterização dos/as alunos/as e das turmas. Estas questões referentes ao contexto encontram-se inseridas no roteiro da entrevista, da questão um à questão cinco introduzidas nas informações do contexto, como se pode verificar em *Anexo 2*.

No quadro seguinte pode-se verificar que os contextos de trabalho das entrevistadas se localizam nas zonas centro, norte e interior do país, em escolas do ensino básico e secundário. Há três entrevistadas que possuem experiências de trabalho no ensino básico, enquanto as restantes têm experiências de trabalho no ensino secundário. Partindo destas informações, denota-se de imediato algumas diferenças consideráveis entre os dois tipos de ensino. Isto é, é possível verificar que no ensino básico o trabalho das intérpretes abrange todos ou quase todos os níveis de ensino do 2º e 3º Ciclos, da mesma forma que no ensino secundário as intérpretes estão mais centradas numa única turma, como é o caso da intérprete AS ou da intérprete CM. Consequentemente apresentam-se desigualdades no número de alunos com quem

trabalham, sendo o ensino básico o que revela um maior número de alunos/as surdos/as. Então, verifica-se que no secundário as entrevistadas trabalham no máximo com quatro alunos, enquanto no ensino básico podem trabalhar com dezasseis alunos/as, tal como nos relata FF<sup>26</sup>. Será importante referir este aspeto pelo trabalho que se desenvolve nos dois ciclos de escolaridade referidos que revelam formas de trabalho distintas e dificuldades próprias.

Outro ponto fundamental a referir prende-se com o uso da LGP destes alunos/as. Verifica-se que apenas metade destes alunos utilizam a LGP como único meio de comunicação. Alguns dos alunos referidos utilizam em simultâneo a LP e LGP, anunciando algumas dificuldades na comunicação, um tema que será abordado posteriormente no capítulo das dificuldades e obstáculos do trabalhos dos/as intérpretes.

Por último, as intérpretes entrevistadas trabalham com turmas de surdos, bem como com turmas integradas, à exceção de uma das entrevistadas que somente trabalha com uma turma integrada. Torna-se pertinente também referir este ponto pois estamos perante informações distintas acerca dos métodos e estratégias desenvolvidos no trabalho diário com alunos/as surdos/as, os quais dizem respeito a exigências e dificuldades diferentes com os quais os/as ILGP se defrontam num ou noutro ciclo de escolaridade atrás referidos.

---

<sup>26</sup> “No geral? Ora, 15, 16, deixe-me pensar! 5 do 5º, 2 do 6º, 4 no 8º, não é? 11, e 4 no 9º, então são 16 meninos.” (FF, anexo 3: 33).

|           | Escola             |                |                      | Alunos/as |           |        |             | Turmas <sup>27</sup> |                             |
|-----------|--------------------|----------------|----------------------|-----------|-----------|--------|-------------|----------------------|-----------------------------|
|           | Região             | Tipo de Ensino | Anos letivos         | Número    | Idades    | Uso LG | Uso LG e LP | Surdos/as            | Integrados/as               |
| <b>SP</b> | Centro             | Básico         | 5º, 7º e 8º Anos     | 8         | 11 - 16   | 6      | 2           | Sim – 1 turma        | Sim – 2 turmas              |
| <b>SC</b> | Centro             | Básico         | 5º, 8º e 9º Anos     | 8         | 11 - 18   | 2/3    | Restantes   | Sim – 1 turma        | Sim – 2 turmas              |
| <b>FF</b> | Norte              | Básico         | 5º, 6º, 8º e 9º Anos | 16        | 9/10 - 17 | 5      | Restantes   | Sim – 2 turmas       | Sim – 4 turmas <sup>1</sup> |
| <b>AS</b> | Interior<br>Centro | Secundário     | 12º Ano              | 2         | 18/19     | 2      | -           | -                    | Sim – 1 turma               |
| <b>CM</b> | Centro             | Secundário     | 10º e 11º Anos       | 4         | 18 - 20   | 2      | 2           | Sim – 1 turma        | Sim – 2 turmas <sup>2</sup> |

#### Quadro II - Caracterização dos Contextos

<sup>1</sup> “ (...) os alunos estão integrados numa turma de ouvintes, vão à turma, vão às aulas práticas como EVT, Área de Projeto, e outras não é?! Com os alunos ouvintes e nas aulas teóricas, principalmente Ciências, Físico-Química, Português, Matemática, eles saem e têm em pequeno grupo.” (anexo 3: 34).

<sup>2</sup> (...) no 10º ano todas as aulas são integradas, no 11º têm aulas integradas e aulas onde têm à parte com um professor, são turmas só de surdos.” (anexo 3: 67).

<sup>27</sup> Entenda-se por turma de Surdos/as as turmas que funcionam apenas com alunos/as Surdos em sala de aula, enquanto turmas com alunos/as Surdos/as integrados/as referem-se a turmas de alunos/as Ouvintes onde se inserem alunos/as Surdos/as, geralmente aulas práticas.

## 2. Relações Interpessoais

Neste capítulo do estudo irão ser explorados quatro pontos relativamente às relações interpessoais estabelecidas em contexto escolar, nomeadamente a relação com os/as alunos/as, quer Ouvintes quer Surdos, a relação com os órgãos de gestão e administração da escola, a relação com os docentes do ensino regular com quem as intérpretes desenvolvem o seu trabalho e, por fim, a relação com a equipa do Ensino Especial, isto é, docentes e técnicos do grupo 920.

Foi um dos aspetos a explorar no decorrer do estudo, uma vez que as relações que se criam em contextos de trabalho são fundamentais para se compreender os desafios, exigências e singularidades de qualquer profissão, especialmente em contextos educativos como são os contextos escolares que se caracterizam, nos dias de hoje, pela heterogeneidade daqueles/as que os habitam e percorrem.

Essencialmente, quando se fala em Educação Bilingue e no trabalho desenvolvido em escolas de referências, as chamadas EREBAS, observa-se um conjunto de especificidades que dizem respeito a um trabalho marcado pela interdisciplinaridade, o que obriga a que haja interações e comunicações constantes entre todos os elementos integrantes das equipas de trabalho. Caso não isso não aconteça, faz-se com que “*as relações dentro das escolas seja um bocadinho um campo de batalha*” (SP, anexo 3: 27).

Assim, não é possível focalizar apenas o trabalho que o/a intérprete desempenha nas escolas, sem analisar as relações que se criam num dado ambiente educativo com os alunos/as, as direções das escolas, os/as docentes do ensino regular e os/as docentes e técnicos/as do ensino especial.

### 2.1. Alunos/as

Das relações interpessoais estabelecidas em contexto educativo, considera-se as relações que se estabelecem entre os intérpretes e os/as alunos/as as mais relevantes, do ponto de vista da análise que se pretende empreender. Isto porque, em primeiro lugar, denota-se uma relação de maior proximidade com alunos/as, quer Surdos quer Ouvintes, e em segundo lugar, os/as alunos/as são fundamentalmente o centro do trabalho das intérpretes de LGP, obviamente com o foco mais direcionado para os/as alunos/as



surdos/as. Porém, este ponto não pretende focalizar apenas a relação existente entre intérpretes e o/a alunos/as Surdos/as, assume-se igualmente a importância de analisar a relação entre intérpretes e os alunos/as Ouvintes, principalmente pelo trabalho que se desenvolve nas turmas de alunos/as Surdos/as integrados/as e, naturalmente pelo contacto direto que mantêm com todos eles no seu dia-a-dia.

Em todas as categorias analisadas no que diz respeito à relação com alunos/as enuncia-se claramente a construção de um relacionamento considerado como positivo, pelas entrevistadas, tanto com os/as alunos/as Surdos/as como com os/as Ouvintes. Neste âmbito, e segundo os testemunhos, a relação com os/as alunos/as Surdos/as revela-se muito mais próxima pelos vínculos que se criam *“eles nunca se referem ‘a intérprete’, como se referem ‘o professor de Português’.* Eventualmente tratam-me pelo meu nome gestual e costumam dizer muitas vezes que é ‘a amiga’.” (AS, anexo 3: 49). FF considera que *“os alunos surdos vêm-me como uma amiga! Acho que a nossa relação é, não só de intérprete mas como confidente ”* (FF, anexo 3:34), enquanto AS refere que *“eles se sentem mais chegados a mim do que a qualquer outro professor ”* (AS, anexo 3: 60), nomeadamente quando se trabalha com turmas de Surdos: *“ Na turma de surdos? A ligação é maior ”* (SC, anexo 3: 23).

No entanto, fazendo uma análise geral, e apesar do trabalho das intérpretes não se focalizar, prioritariamente, nos/as alunos/as Ouvintes, as entrevistadas descrevem igualmente uma relação de proximidade com estes/as. Referem então que *“num caso ou noutro é um relacionamento muito próximo ”* (SC, anexo 3: 23) ou que *“acabo por me relacionar bastante ... acaba por também haver um relacionamento grande com os alunos ouvintes ”* (CM, anexo 3: 68) e que *“ Com todos os alunos acho que o meu relacionamento é bom.”* (FF, anexo 3: 34). Ainda que uma das entrevistadas não deixe de relatar que *“ Com alguns alunos ouvintes... tenho algum relacionamento mas do muito básico ”* (SC, anexo 3: 12) devido ao pouco tempo letivo que permanece em turmas de alunos/as Surdos/as integrados/as.

Para além disso, as entrevistadas afirmam que essa relação de proximidade não é indissociável do reconhecimento do seu papel na turma, referindo-se ao respeito que sentem por parte dos/as alunos/as Ouvintes, o que poderá ser lido como um sinal de reconhecimento do seu trabalho. *“ Com os alunos ouvintes também acho que existe respeito ”* (FF, anexo 3: 35), *“no geral os alunos têm respeito por nós quando estamos dentro da sala de aula ”* (idem). *“ É um relacionamento muito positivo, respeitam-me*

*bastante, compreendem qual é o meu papel dentro da aula ”* (CM, anexo 3: 68), e em muitas das ocasiões o papel do/a intérprete é igualado ao papel do/a professor/a na sala de aula, referindo que *“nunca há diferença de olharem para mim como se eu não fosse um professor.”* (AS, anexo 3: 50).

Em algumas situações constroem uma relação tão vinculativa com os/as Surdos/as, já que *“ Basta me olhar, às vezes, para a cara deles e saber se aquilo, se os conteúdos estão a ser aprendidos ou não! ”* (FF, anexo 3: 37), o que, na opinião das entrevistadas, parece conduzir a uma certa dependência destes/as alunos/as em função do apoio que o/a intérprete lhes possa dar: *“eles olham para nós como a “tábua de salvação” ”* (SC, anexo 3: 23) e encarando o papel do/a intérprete, também, como o de um professor, a pessoa que está ali para o educar e ensinar, *“A que eles recorrem mais depressa do que a um professor.”* (AS, anexo3: 49).

## 2.2. Direção e gestão

A relação que se estabelece entre o/a intérprete e a direção da escola e os órgãos de gestão revela-se, na opinião das entrevistadas, como uma relação de profissionalismo que se desenvolve entre o informal e o distanciamento.

Embora, globalmente, seja definido como um bom relacionamento: *“ é um bom relacionamento ”* (SC, anexo 3: 24); *“Acho que o relacionamento é bom!”* (FF, anexo 3: 35) e sendo considerado *“positivo!”* (CM, anexo 3: 68), defende-se que *“temos um relacionamento normal de trabalhadora/entidade patronal ”* (SC, anexo 3: 24), uma vez que *“eles têm noção que nós existimos dentro da escola e que somos elementos que fazem parte da escola e procuram também a nossa ajuda para certas situações”*. (idem). Não é uma relação que desagrade às entrevistadas, já que se afirma que *“tudo o que eu necessito em relação à minha atividade profissional... comunico à direção e tudo o que esteja ao alcance, tudo é feito.”* (AS, anexo3: 50) ou que *“sempre que tenho pedido alguma coisa...quando é preciso alguma coisa que me dirijo ao órgão de gestão nunca me têm recusado. Acho que o relacionamento é bom!”* (FF, anexo 3: 35). Trata-se de uma relação que, no entanto, *“é estritamente aquela que em termos profissionais se pode ter ”* (SP, anexo 3: 12). Uma relação de natureza funcional que se aciona quando surge alguma necessidade de ambas as partes *“ Não há assim um relacionamento muito diário nem próximo, é quando se precisa de resolver algumas*

*coisas* ” (idem), apesar de uma das entrevistas demonstrar que *“se calhar, não há mais relacionamento porque eu também não procuro”* (FF, anexo 3: 35). Trata-se de um tipo de relacionamento que é explicado em consequência da falta de conhecimento do papel do/a intérprete nas escolas: *“não distinguem muito bem o papel do professor de um papel de um intérprete”* (CM, anexo 3: 68) o que leva esta profissional a pensar ser *“necessário estarmos a reforçar a diferença do nosso desempenho ”* (idem), para que este, provavelmente, adquira uma maior visibilidade.

### **2.3. Docentes do ensino regular**

Os docentes do regular, em contexto educativo, são o grupo de trabalho com quem os/as intérpretes de LGP mantêm uma relação de maior proximidade, uma vez que são estes os/as professores dos/as alunos/as Surdos/as, com quem partilham o quotidiano. Fazendo referência ao paradigma de comunicação de Trindade & Cosme (2010) *“que se caracteriza por valorizar a qualidade dos mais variados tipos de interações que acontecem numa sala de aula como factor potenciador das aprendizagens dos alunos”* (2010: 58) é pertinente analisar onde se situa o/a intérprete de LGP na relação entre professor/a e aluno/a e nas relações que define com cada elemento. Isto porque, no caso dos/as alunos/as Surdos, tende a surgir uma certa dependência face à figura do/a intérprete, principalmente porque este é um ator imprescindível quando se pretende estabelecer a comunicação com os alunos.

Segundo a análise dos discursos efetuada, deparamo-nos com uma ambivalência de sentimentos que predominam no seio desta relação. Se por lado é retratada uma relação próxima, de trabalho cooperativo e de intercâmbio entre os profissionais em presença, por outro lado é também exposta uma tensão e até hostilidade no trabalho diário com docentes.

Afirma-se que *“se [houver] necessidade, costumamos trocar impressões ”* (AS, anexo 3: 51) e, geralmente os docentes *“querem saber então como é que o meu papel se pode conjugar com o deles ”* (CM, anexo 3: 69). Reconhece-se, assim, que existe um trabalho de cooperação entre ambos, pois *“Temos uma boa relação, até porque trabalhámos em equipa, tanto com o professor do regular como com o professor do especial (...) ”* (SC, anexo 3: 24) e *“eles são muito abertos a aprender. (...) muito interessados, participam, querem muito compreender... até que ponto o nosso trabalho*

*pode ser colaborativo!”* (CM, anexo 3: 69). Contudo, esta cooperação parece ser o resultado de um processo que tem vindo a ser construído, uma vez que, inicialmente, *“a relação era um pouco...tensa!”* (FF, anexo 3:36) mas *“à medida que o tempo vai passando as coisas vão melhorando e eles vão se apercebendo da necessidade que têm de ter o intérprete a trabalhar juntamente com eles na sala.”* (idem).

A presença do/a intérprete em sala de aula, apesar do que se acabou de afirmar, pode ser considerada, também, como uma presença invasiva por parte dos docentes, o que é entendido como um obstáculo a um trabalho de interação entre ambos. As entrevistadas relatam experiências em que os *“professores que são fechados... não comunicam, que não há interação ”* (CM, anexo 3: 69) e muitas das vezes *“alguns professores menos sensibilizados... acham que o trabalho de cada um de nós é muito limite, tem uma barreira, ou seja, o meu trabalho começa aqui, termina ali... e quando há este tipo de ideias a relação não é tão grata”* (SC, anexo 3: 24) ou então *“ignorava completamente a nossa presença na sala de aula ”* (FF, anexo 3: 36), embora mencionem ser casos pontuais pois, no oposto a esta ideia, no que diz respeito ao papel do/a intérprete em sala de aula referem que *“ Regra geral, eles são muito abertos porque é uma profissão que eles não conhecem ”* (CM, anexo 3: 69) e *“ querem saber então como é que o meu papel se pode conjugar com o deles”* (idem), e vêm até no/a intérprete *“uma mais-valia, uma grande ajuda e como alguém que pode ajudar a salvar um bocadinho e ajudar a ultrapassar um bocadinho a angústia deles.”* (SC, anexo3: 24).

Outra situação que se revelou interessante, do ponto de vista da análise, refere-se às tentativas das próprias docentes em substituir o/a intérprete: *“já me aconteceu e falo de um caso específico, não é regra, de um professor que eu entrava na sala e eu nem podia levantar os braços que ele tentava sempre falar em Língua Gestual”* (CM, anexo 3: 70), *“já me aconteceu ter professores que eu chego à aula e eles começam a tentar fazer gestos.”* (idem). Trata-se de uma situação que, independentemente do facto de a considerarmos como uma situação positiva, pode revelar até que ponto não estamos perante uma indefinição de papéis que explica que, por um lado, se experienciem tentativas de docentes substituir os/as intérpretes e, por outro, deleguem nestes responsabilidades não expectáveis no âmbito do processo educativo das crianças surdas, tal como confessa uma das entrevistadas quando afirma que os/as professores/as *“acabam por não conseguir dar mão às dificuldades que os surdos têm... sem querer*

*acabam por nos delegar um bocadinho essas funções docentes ”* (CM, anexo 3: 69) ou FF que confessa que *“os professores delegam um bocadinho o trabalho deles em nós!”* (FF, anexo 3: 37).

No fundo, retiram-se duas ideias principais relacionadas com a questão da sensibilização em relação à surdez e à comunidade Surda. No contexto educativo *“ Os professores que trabalham há mais anos com surdos, que se dedicam à causa da Língua Gestual, à causa da comunidade surda, entendem muito melhor o meu papel! E o trabalho funciona de uma forma muito colaborativa e muito positiva.”* (CM, anexo 3: 70), definindo assim o papel que cada elemento educativo representa na escola. No entanto, nos dias de hoje também é possível de verificar que há professores/as que *“não estão tão sensibilizados para a realidade da surdez”* (SP, anexo 3: 12), dificultando o desempenho profissional dos ILGP e, conseqüentemente, obstaculizando uma saudável definição de papéis no que diz respeito à postura do/a intérprete em sala de aula e ao trabalho que desenvolve com alunos/as Surdos/as.

#### **2.4. Docentes e técnicos do Ensino Especial**

Os docentes e técnicos do Ensino Especial são por excelência os profissionais que melhor compreendem o papel que os/as intérpretes representam na escola, pois encontram-se ligados à área e sensibilizados à causa da Surdez. No entanto, uma das entrevistadas revelou que, ainda assim, *“alguns técnicos ou de alguns professores menos sensibilizados... acham que o trabalho de cada um de nós é muito limitado, tem uma barreira, ou seja, o meu trabalho começa aqui, termina ali... e quando há este tipo de ideias a relação não é tão grata ”* (SC, anexo 3: 24).

Contudo, as entrevistas, em geral, revelaram existir um relacionamento positivo e próximo, com esses docentes. Existe realmente uma relação de colaboração e interação com estes elementos, o que permite constituir *“um grupo que trabalha mesmo em conjunto e que se apoia mutuamente.”* (SP, anexo 3: 12); *“ Temos uma boa relação, até porque trabalhamos em equipa, tanto com o professor do regular como com o professor do especial ”* (SC, anexo 3: 24); *“é um relacionamento bom porque trabalhamos em equipa! Trabalhámos juntos para o mesmo objetivo ”* (FF, anexo 3: 36).

Sem dúvida, é uma relação mais próxima em comparação com os docentes do ensino regular e com os membros das direções das escolas. Com este grupo SC afirma

que *“sempre tenho tido uma equipa que sempre fomentou, e que sempre nos apoiou... sempre apoiou... o nosso trabalho e que acima de tudo valorizam aquilo que nós fazemos ”* (SC, anexo 3: 29).

A entrevistada CM define os seus colegas como *“fantásticos”* (anexo 3: 70), embora saliente a falta de orientações nas escolas<sup>28</sup>, atribuindo esta falta de orientações à legislação em vigor no que diz respeito à educação de Surdos.

Concluindo, *“há uma excelente relação entre os técnicos e os docentes... o intercâmbio e a troca de experiências é muito positiva”* (SP, anexo 3: 13), trabalhando em função dos/as alunos/as.

---

<sup>28</sup> *“Eu tenho a dizer que eu sinto que há muita falta de orientação! Tanto por parte das direções regionais porque realmente legislar é fácil! Pôr no papel é fácil! Mas, depois as orientações para um professor que tem uma turma de um curso profissional e tem ali um aluno surdo que, supostamente, pode ter adequações ao currículo mas, simultaneamente, tem que cumprir porque está dentro da mesma aula!”* (CM, anexo 3: 70).

### 3. Equipa Educativa e o Trabalho do/a Intérprete

Este momento da reflexão não poderá ser dissociado do que tem vindo a ser discutido até aqui. As relações que se estabelecem nos contextos escolares espelham a visibilidade do/a intérprete como profissional e a forma como os elementos da equipa educativa veem e percebem o seu trabalho, influencia as relações e a definição do papel de cada um nos respetivos contextos educativos.

Quando questionadas acerca da compreensão da equipa educativa em relação ao trabalho do/a intérprete uma ideia prevalece: *“não é uma situação de compreensão, é uma situação de desconhecimento!”* (SC, anexo 3: 25) ou então *“Poderá ser falta de informação, poderá ser um bocado de desprendimento”* (FF, anexo 3: 37). A análise revela que um número significativo dos atores educativos nas escolas desconhece a função do/a profissional na área da interpretação em contexto sala de aula. Ao referirem que *“Há professores que me tentam substituir, que tentam traduzir as aulas por mim”* (CM, anexo 3: 69) ou contrariamente *“nos confundirem tanto com um professor que quase que pensam que o podemos substituir.”* (CM, anexo 3: 68) evidenciam o total desconhecimento das funções do/a intérprete quer em sala de aula, quer no âmbito, mais amplo, dos quotidianos das escolas.

Outro aspeto fundamental nesta análise prende-se com a ausência de importância atribuída ao desempenho do/a profissional em estudo, tendo presente que se trata de uma profissão relativamente recente nas escolas. Verifica-se que *“o papel do intérprete continua a ser minimizado nas escolas!”* (AS, anexo 3: 52) e que estas *“distinguem a diferença entre um intérprete de um professor mas distinguem a um ponto em que pensam que ele é apenas uma máquina.”* (CM, anexo 3: 69). Iguala-se, assim, a figura do/a intérprete ao do modelo «Conduit» de Metzger (2000), referido anteriormente, onde se define o/a intérprete *“como um profissional com comportamento mecanizado”* (Fernandes e Carvalho, 2005: 142), uma vez que continuam a ver o/a intérprete como *“máquinas, simples máquinas de tradução à frente de não sei quantos alunos surdos!”* (AS, anexo 3: 52), gerando *“ não é bem conflitos, mas situações menos agradáveis que às vezes vão acontecendo!”* (idem) e, consequentemente, influenciando as relações estabelecidas com toda a equipa educativa.

Mais uma vez, chama-se a atenção para a questão das delimitações dos papéis que cada elemento educativo desempenha nas escolas, *“nota-se que não estão bem*

*definidos o papel de cada um. ”* (FF, anexo 3: 37), influenciando a percepção e a compreensão por parte da equipa em relação ao papel desempenhado pelo/a intérprete. Isto provoca sentimentos hostis e de resignação para com o trabalho deste/a profissional, já que *“alguns deles não entendem...aceitam!”* (SC, anexo 3: 25) porque *“grande parte dos colegas de trabalho nem sequer tem noção das funções que o intérprete deve exercer ”* (idem). Continua-se a confundir papéis e funções pois *“acham que somos iguais aos professores ou acham que somos tão diferentes ao ponto de não sermos humanos! ”* (CM, anexo 3: 69)

De ressaltar no entanto que é importante que o/a intérprete assuma uma postura proativa na definição do seu trabalho prático, com a consciência que a sua profissão é recente nas escolas e que há dificuldades por parte dos/as docentes em lidar com as dificuldades com que os/as alunos/as surdos/as, os confrontam. Ainda que haja entrevistadas que afirmam que *“quando tentam confundir o meu papel com o deles eu esclareço que é diferente e eles tentam ver até que ponto eu posso ser um contributo”* (CM, anexo 3: 69), importa compreender que sendo fundamental o papel assumido pelos/as intérpretes neste âmbito, há que discutir e refletir sobre esta questão a partir de uma perspetiva organizacional, na medida em que a já referida falta de orientações estratégicas por parte das escolas terá que ser entendida como um obstáculo à afirmação, neste âmbito, dos/as intérpretes como grupo profissional.



## 4. Caracterização do trabalho do/a intérprete de LGP

### 4.1. Funções desempenhadas

O propósito deste ponto relaciona-se com necessidade de identificar, interpelar e compreender as práticas dos/as ILGP nas escolas, desde o trabalho que realizam em salas de aula, às atividades que implementam e participam ou a outras funções que possam eventualmente desenvolver com crianças e jovens Surdos.

Indo de encontro à própria definição das funções do/a ILGP enunciadas previamente, as intérpretes inquiridas definem do seguinte modo as suas funções em sala de aula:

*“ o professor dá a aula, normalmente como tenciona dar, e eu estou lá para traduzir.”* (SP, anexo 3: 13);

*“ traduzimos as aulas”* (SC, anexo 3: 25);

*“ estou sentada junto dos alunos surdos e vou acompanhando tudo aquilo que o professor diz!”* (FF, anexo 3: 38);

*“o professor explica, eu traduzo”* (AS, anexo 3: 53);

*“ eu traduzo aulas”* (CM, anexo 3: 71).

Para além do ato de tradução em contexto sala de aula, referem que, também *“traduzo essas reuniões juntamente com a minha colega... traduzimos alternadamente para que também possamos participar dos assuntos e discutirmos os assuntos que estão em reunião.”* (SP, anexo 3: 13); *“traduzimos reuniões”* (SC, anexo 3: 25); *“no ano em que tivemos cá colocada uma formadora surda eu ia aos conselhos de turma e traduzia a reunião para a colega.”* (AS, anexo 3: 55). Relativamente a estas reuniões nas escolas, assumem a importância na participação ativa nas mesmas, *“temos reuniões semanais com os técnicos que desempenham as mesmas funções que eu... também reuniões com a equipe toda... e também participámos das reuniões (...) somos também convocadas para irmos aos conselhos de turma, de avaliação ou reuniões intermédias para também dar o nosso contributo e a nossa opinião sobre o trabalho”* (SP, anexo 3: 13), *“ reuniões, nas quais participámos como membros de uma equipa”* (SC, anexo 3: 25), *“as reuniões com os pais quando são chamados os pais à escola, nós também participámos, aí participámos ativamente porque damos o nosso parecer, ou porque*

*aconteceu algum problema com a criança e depois no dia-a-dia” (FF, anexo 3: 39), “Eu participo nas reuniões de cada final de período ou sempre que haja marcação de conselho de turma” (AS, anexo 3: 54), “ basicamente eu nas reuniões de conselho de turma eu não falo de nada que obtive através da tradução porque acima de tudo eu tenho de respeitar o meu código de ética mas partilho pequenos contributos, pequenas estratégias comunicativas, falo da evolução dos alunos em questão da utilização do intérprete, até que ponto o aluno tem dificuldades, partilhar um pouco também com o conselho de turma a questão da Língua Gestual! (...) o feedback que eu passo nas reuniões... é uma espécie de reflexão sobre a relação na tradução e nunca falo sobre as dificuldades do aluno na disciplina, isso não! Isso penso que cabe ao professor, partilho é do lado da tradução (...) nas reuniões participo ativamente, sempre com o cuidado de não ultrapassar os limites do código de ética. Participo, então, nas de conselho de turma, participo nas reuniões de departamento... participo também nas reuniões gerais e cheguei a participar numas reuniões de Ensino Diferenciado” (CM, anexo 3: 73-74).*

CM, numa postura em que afirma o seu papel como agente educativo, também demonstra a sua participação ativa na procura da plena inclusão dos/as alunos/as Surdos no contexto escolar: *“eu faço uma proposta intencional de atividades no âmbito da inclusão. (...) todos os projetos vão nesse sentido, em promover a Língua, em promover a cultura e, no fundo, passarem a ver os surdos, não como deficientes, mas como membros de uma minoria linguística e cultural. (...) apresentei também um plano de atividades geral para cumprir ao longo do ano, que a escola se mostrou muito disponível” (anexo 3: 71, 72 e 73)*

Associada à prática de tradução, introduz-se o conceito de comunicador, tendo em conta que o/a ILGP é aquele/a que estabelece a comunicação com a restante comunidade *“ Somos nós que comunicámos, que falámos a mesma língua que eles.” (FF, anexo 3: 38) e “ somos muitas vezes solicitadas para resolver um problema de comunicação entre um funcionário, um professor, um colega” (SC, anexo 3: 25).*

A problemática da articulação com os/as restantes profissionais é outra das preocupações das entrevistadas. CM considera que *“o trabalhar articuladamente com os professores é um dos meus trabalhos principal” (anexo 3: 71).* Com a consciência que não é professora e que não domina todas as áreas onde desenvolve o seu trabalho defende que *“articulo com os professores que me enviam os PowerPoint (s),*

*PowerPoint (s), fichas de atividades, fichas de avaliação (...) Quando os professores mandam eu faço um levantamento dos termos para os quais não há referente gestual, reencaminho aos professores que trabalham comigo a adoção de sinónimos que tenham gesto para eu poder na tradução utilizar o melhor referente” (idem). Da mesma forma que o trabalhar com os/as professores/as em sala de aula é fundamental, “então aí eu chamo o professor, o professor volta, explica e eu aí tento também fazer entender que “olha, se calhar desta forma os alunos não estão a perceber, pode explicar de outra forma?”, então aí o colega volta a explicar” (AS, anexo 3: 53). SP, por fim, refere que é também essencial “trabalhar em conjunto com os técnicos” (SP, anexo 3: 13).*

Numa perspetiva, em função da qual se propõe uma profissão multifocalizada, a partir do referente que os/as alunos/as surdos/as constituem, descreve-se que:

*“ Eu costumo dizer que nós fazemos um bocadinho de tudo! (...) Acompanhamos os alunos em visitas de estudo e todas essas atividades extra, extracurriculares e extraescola acabámos por andar ali apagar muitos fogos à volta dos alunos surdos.” (SC, anexo 3: 25);*

*“ acho que muitas vezes somos pais, mães, tios, avós, amigos... somos tanta coisa, somos intérpretes, professores, somos muitas vezes a única pessoa que os entende (...) acompanhar os miúdos ao médico muitas vezes, outras vezes em situação de tribunal para esclarecer situações que eles em família não conseguem esclarecer” (SC, anexo 3: 28-39);*

*“ Acabo por tratar um bocadinho de todos os assuntos relacionados com os alunos, seja dentro da sala ou fora de aula. Acompanhá-los nos trabalhos de casa (...) E depois no dia-a-dia participo em tudo! Até o simples facto de ir à cantina dar-lhes de comer ou sei lá! Acompanhá-los para ir tirar a senha ou para ir comprar uma caneta ou para, sei lá! Tudo, tudo, tudo um bocadinho.” (FF, anexo 3: 38-39);*

*“ Sempre, seja em conferências na escola, seja acompanhamento a consultas, simples recados que é dado ou da direção para os alunos ou acompanhá-los à secretaria, acompanho-os sempre! Visitas de estudo, tudo. (...) nós acompanhámos em todas as situações.” (AS, anexo 3: 55-56)*

*“ eu sou intérprete, eu sou agente educativo, eu sou mãe muitas das vezes, muitas das vezes também sou aquele amigo que eles querem desabafar e porque mais ninguém*

*sabe lá em casa, ninguém me compreende, então, eu vou conversar com a intérprete porque ela vai me compreender”* (AS, anexo 3: 60)

Por último, e retomando o que foi analisado na relação entre intérprete – aluno, verifica-se que o/a ILGP é também o grande apoio do/a aluno/a na escola, não só em contexto de sala de aula, mas também em intervalos, acabando por não usufruir do tal “descanso” já referido atrás por Vieira (2007). Então, “*muitas vezes apoiamos os alunos em aspetos do quotidiano da escola... uma ida à papelaria ou ao SASE*” (SP, anexo 3: 13), se necessário acompanhar os/as alunos/as a “*consultas de Psicologia na escola e também consultas de Nutricionista, acompanhei o aluno a todas as consultas que me foram solicitadas*” (AS, anexo 3: 55) ou por uma questão de confiança e bem-estar, “*se os alunos têm dúvidas vêm ter connosco, vêm mais depressa se calhar ter connosco do que propriamente com o diretor de turma*” (FF, anexo 3: 38).

#### **4.2. Reflexão sobre as funções desempenhas por parte do/a ILGP**

Neste ponto pretende refletir-se sobre a perspetiva que as entrevistadas desenvolvem acerca do trabalho que protagonizam na sala de aula, pretendendo-se conhecer a sua opinião quer sobre funções que sentem não ser da competência de um/a ILGP quer sobre outras funções que poderiam desempenhar e que não desempenham.

Face a um tal objetivo, importa começar por reconhecer que, quando questionadas relativamente ao desempenho de funções que não lhes incumbiria realizar, referem que não sentem que fazem mais do que aquilo que lhes compete:

*“eu penso que tento dar o meu melhor para que o aluno consiga aprender, para que o aluno consiga ter certas oportunidades e chegar a ter outras experiências ... Faço-o porque entendo que o devo fazer.”* (SP, anexo 3: 14);

*“ Eu não acho que é mais do que é suposto... tudo o que nós fazemos dentro de uma escola é no sentido de melhorar e de ajudar a que a educação para estes alunos seja igual à dos outros ... estou a ajudar a que estes miúdos tenham melhor acesso à informação, à educação e mesmo que os colegas tenham uma melhor qualidade de trabalho”* (SC, anexo 3: 26);

*“ se me vou limitar a chegar, traduzir e ir embora, há muita informação acerca dos alunos que não é passada, nem aos professores do Ensino Especial nem aos*

*professores do Ensino Regular nem a ninguém! (...) eu acho que devemos fazer tudo pelos alunos”* (FF, Anexo 3: 40);

*“ no fundo, no fundo, eu não sinto que estou a errar porque de certa forma eu estou a ajudar o aluno”* (AS, anexo 3: 56).

A reflexão que fazem em relação ao seu trabalho está sempre pendente do sucesso educativo dos/as alunos, apesar de um tal sucesso as obrigar a assumirem funções que não lhes são atribuídas, mas que, na prática, sentem ser necessárias desempenhar para que o seu trabalho produza algum efeito.

Logo, a caracterização do trabalho prático do/a ILGP assenta em duas categorias distintas. Por um lado são descritas funções que vão além das definições apresentadas no início do trabalho ou do que está estabelecido na legislação que atribui ao intérprete a função de traduzir e interpretar a informação em LGP e em LP, por outro lado são enumeradas algumas funções desejáveis mas que na prática não são exequíveis.

Portanto, em relação ao primeiro ponto, as entrevistadas assumem funções de educadoras quando referem que *“nos deixam nas mãos muitas vezes o peso de educar aquelas crianças”* (SP, anexo 3: 15) e porque *“acabo muitas vezes por substituir um bocadinho o professor.”* (CM, anexo 3: 74). Uma das inquiridas refere que acaba por desempenhar o papel do/a professor/a quando sente que *“a professora... não tem experiência a trabalhar com alunos surdos, acabo por intervir um pouco mais do que apenas com a tradução ”* (SP, anexo 3: 14) ou porque *“ o aluno também não tem uma Língua Gestual e um desenvolvimento que esteja ao patamar de um 8º ano e termos que intervir com algo mais do que a tradução. ”* (idem). Outra das razões apontadas por uma das inquiridas prende-se com a necessidade que sentem em assumir essas funções *“ Eu faço porque é necessário. O aluno tem necessidade de, não compreende, então eu explico.”* (AS, anexo 3: 57).

Tendo em conta a proximidade e o envolvimento que sentem em relação às crianças e jovens com quem trabalham *“acabámos por nos envolver um pouco mais e muitas vezes estarmos a tentar resolver problemas”* (SP, anexo 3: 14). E pela mesma razão *“acabo por instigar os alunos a reagirem ... promover a autonomia deles ... aconselhá-los a lutarem pelos direitos deles, a reivindicarem”* (CM, anexo 3: 74), admitindo ao mesmo tempo não saber se esta postura é correta ou não.

No que diz respeito à segunda categoria, não se registaram grandes referências ao fato de sentirem que deveriam fazer mais do que aquilo que realizam atualmente nas escolas, mesmo porque geralmente sentem o oposto, isto é, que ultrapassam as suas funções: *“na maior parte dos casos, fazemos muito mais”* (SP, anexo 3: 14). Ainda assim, duas intérpretes revelaram sentir que deveriam ser mais ativas por duas razões distintas. A entrevistada FF revela que gostaria e que deveria *“preparar outro tipo de atividades dentro da escola, quer com os alunos ouvintes quer com os, com a comunidade educativa ”* (anexo 3: 40) com o objetivo de dar a conhecer novas experiências à comunidade, referindo que *“ havia muita coisa que eu gostava de fazer com os alunos, que gostava de lhes mostrar, porque há muitos conhecimentos da vida à volta deles que eles não têm, coisas básicas como ir ao cinema, como ir andar de comboio, coisas simples ”* (idem), no entanto refere não haver horário que lhe permita implementar outras atividades na escola. Por outro lado, sentem que *“moralmente há certas situações que eu vejo, que devia denunciar, certas lacunas”* (CM, anexo 3: 75) e *“ Acho que muitas vezes devia falar sobre determinados assuntos”* (FF, anexo 3: 41) mas aqui levantam-se as questões éticas e o código deontológico da profissão e então sentem que não o podem e que não o devem fazer.

#### **4.3. Obstáculos, dificuldades e dilemas**

Com a dinâmica e a heterogeneidade que, hoje, caracteriza a vida nas nossas escolas, com a evolução educativa nos dias de hoje, com as diversas características que definem a Educação Especial e com a introdução de novas profissões, como é o caso daquela que é objeto do nosso estudo, torna-se fundamental saber, na primeira pessoa, as dificuldades e obstáculos que os/as ILGO enfrentam nas escolas. É importante saber até que ponto estas dificuldades se apresentam como obstáculos ao desempenho das suas funções. Este é talvez um dos capítulos mais interessantes do estudo porque se articula com todos os restantes capítulos, já que é também através destes obstáculos sentidos pelos/as intérpretes que se consegue compreender e refletir sobre a prática destes profissionais.

Em primeiro lugar, analisam-se os obstáculos sentidos no trabalho que desenvolvem com os/as alunos em relação às competências linguísticas e ao processo de ensino-aprendizagem destes/as mesmos/as alunos/as.

Em segundo lugar, indo de encontro ao que foi afirmado anteriormente, reflete-se sobre as relações estabelecidas entre profissionais e de que forma estas relações se apresentam como obstáculos ao desempenho do/a ILGP.

Por último, faz-se referência à legislação em vigor, nas funções definidas do papel do/a ILGP, no seu código deontológico e no estabelecido para a educação bilingue.

Numa primeira parte, apresentam-se os obstáculos que se colocam à Língua Gestual Portuguesa (LGP). *“Em relação à Língua Gestual há sempre um obstáculo”*, (SC, anexo 3: 28), o qual tem a ver com o nível de competência em LGP que os/as alunos/as Surdos/as manifestam. Este, na opinião das entrevistadas, encontra-se a um nível muito rudimentar e básico, o que cria problemas de comunicação que acabam por afetar obrigatoriamente o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

Assim sendo, os registos demonstram que:

*“ dentro de uma turma tenho três ou quatro turmas porque os alunos têm se calhar níveis de Língua Gestual diferentes ”* (SP, anexo 3: 16)

*“ alunos que passaram por diversas opções de ensino... têm um conhecimento muito vago, muito aquém daquilo que deveriam ter nesta situação em relação à Língua Gestual ”* (SC, anexo 3: 28)

*“ falta de conhecimento da Língua Gestual ”* (FF, anexo 3: 41)

*“ tenho alunos que têm bastantes dificuldades, quer ao nível da Língua Gestual porque não possuem o nível desejado para trabalhar com eles ”* (AS, anexo 3: 52)

Naturalmente, quando os/as aluno/as se encontram em processo de aquisição da LGP e não a definem como primeira língua, já que se trata da sua língua materna, obriga a que os/as ILGP tenham de utilizar estratégias e técnicas distintas para conseguir chegar ao aluno.

*“ tem que haver uma desconstrução da Língua Gestual, temos que ir a um nível muito básico... ao descodificarmos muito a mensagem acabámos por não passar realmente a mensagem que se pretende ”* (SC, anexo 3: 28);

*“ muitas das vezes, na minha própria tradução eu tenho que explicar um conceito e volto a explicar o conceito... porque... estes alunos têm mais dificuldades ”* (AS, anexo 3: 53);

*“ muitas vezes tenho que escolher entre ser fiel ao que está a ser dito e traduzir ou ser fiel ao nível do aluno ” (CM, anexo 3: 75).*

Para se entender realmente as dificuldades que se prendem com a LGP, apresenta-se um exemplo prático contado por uma das inquiridas:

*“ Por exemplo, um exemplo muito lógico, ainda aconteceu hoje! “Casota”, eu faço o gesto de “casota” e depois vou explicar que é uma casa mais pequena, onde dorme o cão! Quando se o aluno tivesse a Língua Gestual toda, se tivesse o conhecimento de todos os gestos, eu não precisava na minha tradução de estar a fazer isto! (...) se estiver a falar com um surdo que tenha o conhecimento todo da Língua Gestual, eu vou fazer o gesto de “casota” e sei que ele vai entender. (...) Agora, com alunos que me demonstram que não sabem e que eu faço o gesto e ficam assim a olhar para mim “o que é isso?”, então, eu tenho que fazer o gesto e tenho que explicar o que é o gesto.” (AS, anexo 3: 59)*

Há uma razão importante a referir para estas dificuldades em relação à língua. São muitas as diferenças entre uma língua e outra, isto é, entre a LGP e o Português. De forma sucinta e simples apresenta-se um quadro com algumas diferenças entre as duas línguas.

| <b>Língua Gestual Portuguesa (LGP)</b>                     | <b>Língua Portuguesa (LP)</b> |
|--|-------------------------------|
| Visual – espacial  | Oral – auditiva               |
| Baseada e associada a experiências visuais e à sua cultura | Baseada nos sons              |
| Não tem marcação de gênero e número                        | Marcação de gênero e número   |
| A escrita não é alfabética                                 | Escrita alfabética            |
| Não existe conjugação de verbos                            | Conjugação de verbos          |
| Ausência de preposições                                    | Preposições                   |

**Quadro III - Distinção entre duas línguas**



Perante a dificuldade em conseguir que a mensagem consiga chegar aos alunos, as intérpretes revelaram que “ *muitas vezes temos que adaptar a tradução, explicando a mesma coisa mas, por outras palavras, de forma mais simples para que consigam gradualmente aprender os conteúdos.*” (SP, anexo 3: 16) ... “ *se calhar a explicação tem que ser refinada, tenho que voltar explicar, tenho que explicar se calhar de uma forma mais simples* ” (idem).

Em consequência dos obstáculos que se colocam à comunicação, foram obtidos resultados que afetam todo o processo de ensino-aprendizagem. Além das entrevistadas referirem as dificuldades que os/as alunos/as mostram na utilização e conhecimento da LGP, revelam variadas dificuldades em relação à “ *falta do conhecimento do Português, a falta do conhecimento do mundo que os rodeia, de experiências, de pequenas coisas!*” (FF, anexo 3: 41), já que são alunos/as “*que não adquiriram algumas competências a nível do Ensino Básico!*” (AS, anexo 3: 52), sendo “ *alunos que não sabem escrever, muitas vezes (...) estão ali a aprender o Português como primeira Língua, que estão a aprender os Lusíadas ou os Maias quando eles não sabem conjugar os verbos*” (CM; anexo 3: 75). Embora esta última entrevistada refira que a culpa não pode ser atribuída a estes/as alunos/as, mas sim ao sistema “*que ao longo destes anos todos não lhe conseguiram dar respostas*” (idem), devido ao “*facilitismo, o ‘deixa andar’*” (idem), em que “ *dá-se 10 porque ‘coitadinho’ ele até se esforça*” (idem). Uma atitude que, segundo uma das entrevistadas, tem repercussões ao nível do desenvolvimento pessoal e social próprias crianças e jovens, os quais “ *tendem um pouco a cair no facilitismo e a entender que alguém está lá para se esforçar por eles*” (SP, anexo 3: 15), portanto “ *Alguns alunos já começam a interiorizar que não se precisam de esforçar*” (idem).

Outro obstáculo tem a ver com o tipo de integração dos/as alunos/as Surdos/as, a qual continua a estar organizada em função dos Ouvintes. Uma situação que é abordada, do seguinte modo, por uma das entrevistadas quando nos defrontamos com “ *um trabalho numa sala com alunos surdos que não estão ao mesmo nível que alunos ouvintes (...)*” (AS, anexo 3: 54). Neste caso, “*as coisas são explicadas um bocado a correr porque o resto da turma também não pode estar à espera (...) a matéria é dada como se fosse um turbilhão de matéria ali e se espremermos muito praticamente não temos nada!*” (idem).

É também importante que a comunidade escolar tenha conhecimento da cultura Surda e da sua língua, já que se conclui que também essa comunidade pode constituir um entrave à própria comunidade Surda, pois “ *a falta de conhecimento por parte da comunidade de docentes da escola.*” (FF, anexo 3: 42) implica para a entrevistada um impedimento na integração destas crianças e jovens e na criação de condições com o objetivo de se assegurar a sua integração plena. “*Falta as pequenas coisas de sensibilização à Língua Gestual*” (idem) e, essencialmente, “ *falta formação aos professores de Língua Gestual, falta formação aos funcionários de Língua Gestual, falta formação para os alunos ouvintes, aos colegas*”. (idem) Mesmo porque é importante que “ *o professor que esteja com este tipo de alunos tem que os conhecer! Tem que os conhecer, tem que conhecer as formas, tem que conhecer as adaptações, para que também haja um papel ativo do professor com o intérprete e do intérprete com o professor!*” (AS, anexo 3: 57).

Ainda dentro da comunidade escolar, faremos a ponte para o papel e as funções do/a intérprete de LGP, ainda desconhecidos por alguns elementos integrantes do contexto, uma vez que “ *alguns professores sabem, outros não conseguem perceber qual o nosso papel dentro da sala*” (SP, anexo 3: 15) e também “ *Há muitos alunos... nem sabem ainda o que é que eu estou lá a fazer*” (FF, anexo 3: 42) Assim, é fundamental para estas intérpretes “ *o clarificar qual é as nossas funções*” (AS, anexo 3: 57).

O ponto das relações interpessoais foi desenvolvido anteriormente, no que diz respeito às relações que são estabelecidas em contexto escolar. No entanto, e indo ao encontro do discurso das entrevistadas, enunciam-se alguns dos obstáculos com que se deparam, com base na análise anterior. Assim, e reportando às situações de tensão e hostilidade, referem que “ *principalmente com docentes... nos procuram muitas vezes para nós delimitarmos tarefas, estratégias que eles possam utilizar para melhor chegarem aos alunos. Então, depositam muitas vezes em nós pesos e decisões que não nos cabem a nós decidir.*” (SP, anexo 3: 15), provando, uma vez mais, o desconhecimento das funções do/a ILGP, que está lá para traduzir e interpretar. Referem as dificuldades “ *pelas barreiras físicas que nós temos, pelos colegas que não dominam o que é a surdez, pelos colegas que trabalham contra a maré*” (SC, anexo 3: 27), pelas “*barreiras tão finas que nós temos, entre eu que sou intérprete e o colega que está ali como professor*” (AS, anexo 3: 57), mesmo porque “ *também sabemos que temos*

*professores que o intérprete está na sala de aula, portanto, tem que fazer alguma coisa, então, que dê a aula para eles!”* (AS, anexo 3: 58) ou porque *“tenho que constantemente dizer ao professor que o discurso não está a ir de encontro ao aluno”* (CM, anexo 3: 75).

Outro aspeto exposto como obstáculo refere-se às famílias destas crianças e jovens, as quais, por razões económicas, linguísticas ou por acharem que o/a intérprete é um dos elementos mais próximo dos filhos tendem a deixar nas mãos dos intérpretes, *“muitas vezes o peso de educar aquelas crianças”* (SP, anexo 3: 15) e *“as famílias destes miúdos acabam por apostar também muito em nós... recorrem ao intérprete do filho ou da filha para esclarecer situações muitas vezes extraescolares. (...) uma grande barreira ao nosso trabalho é que não há uma grande ligação entre os alunos e os filhos e os pais, a família em si. E nós acabamos por ser essa ligação... acabamos por dar demasiada, ter uma relação demasiadamente aberta e daí que não possamos também pôr aqueles entraves de máquina porque não conseguimos”* (SC, anexo 3: 29).

Por último, uma breve referência ao código de ética do profissional em questão. Com base em tudo o que foi elucidado anteriormente, das dificuldades dos/as alunos/as, das práticas que se levam a cabo nas escolas, das tensões criadas, a entrevistada CM refere que *“depois não posso partilhá-lo porque enquanto intérprete nunca posso passar os limites do meu trabalho.”* (anexo 3: 76), fazendo alusão ao seu código profissional, *“acho que por vezes devia, devia falar mais, mas lá está, estou proibida pelo código deontológico da minha profissão e não o faço!”* (anexo 3: 75).

Seja como for, o que se conclui do conjunto destes discursos é que há que distinguir as possibilidades dos intérpretes se afirmarem como profissionais, no âmbito dos contextos escolares, dos obstáculos eventualmente intransponíveis que se colocam ao seu trabalho e, por consequência, a essa afirmação. Trata-se de uma reflexão que os ILGP terão que realizar sem se atolarem num discurso de auto vitimização e, neste sentido, tentando construir opções que lhes permitam fazer-se descobrir como profissionais e, igualmente, descobrir os outros como profissionais, com as suas conceções, os seus equívocos, as suas vulnerabilidades, mas também as suas potencialidades.

## 5. Auto imagem profissional

Neste ponto do estudo pretende-se abordar as questões da prática do/a intérprete e, sobretudo, as concepções em torno das suas funções e do seu desempenho. Neste sentido, pretendeu-se confrontar o trabalho que os/as ILGP desempenham com o trabalho que desejariam desempenhar, verificando-se que há opiniões distintas nos discursos das entrevistadas.

Na análise realizada foi possível identificar algumas tensões na definição do papel do intérprete. Se a concepção do/a intérprete como mero tradutor, servindo de ponte de comunicação entre duas comunidades, é relativamente consensual, há quem tenda, apesar disso, a delimitar o conceito de intérprete educativo como marca de uma identidade a construir. CM, neste sentido, afirma que *“desde o início eu tive esta postura de ‘eu sou intérprete educativo’... sempre senti uma obrigação em contribuir para o unir destas comunidades”* (CM, anexo 3: 73). Outras duas entrevistadas têm mais dificuldade em definir-se, afirmando que *“É difícil definir... eu não consigo definir onde é que começa e termina o meu trabalho. (...) é um trabalho que não é muito, não é fácil definir e também não é reconhecido”* (SC, anexo 3: 28). Posição esta que é secundada por FF que considera *“eu acabo por não conseguir definir, se aquilo que eu faço está dentro do meu papel ou se não está!”* (FF, anexo 3: 40).

Solow, citado por Fernandes & Carvalho, resume o papel do/a intérprete como *“aquele que actua como elo comunicacional entre pessoas, não extravasando para a prática a sua opinião pessoal.”* (In Coelho, 2005, p.142).

Por sua vez, e segundo o Manual de apoio à prática, *“O Intérprete de Língua Gestual Portuguesa é um mediador na comunicação bilingue, não tendo funções docentes.”* (Dina et al., 2009, p.21).

As intérpretes entrevistadas referem, na verdade, que enquanto elo comunicacional e ponte de ligação entre duas línguas:

*“O intérprete é um intérprete! Traduz o que é dito da Língua Portuguesa para a Língua Gestual”* (FF, anexo 3: 42);

*“o intérprete assegura a tradução da Língua Gestual para a Língua oral/escrita ou vice-versa, para assegurar a comunicação entre as pessoas surdas e ouvintes. E, no fundo, não deixa de ser isso!”* (FF, anexo 3: 43);

*“ traduz para grandes massas de pessoas surdas, para um conjunto ou de adultos... num contexto que só precisam de obter a informação e no dia seguinte ou daqui a um mês a um ano só quiseram perceber a informação que lá estava a ser transmitida ”* (SP, anexo 3: 17);

*“um intérprete, acima de tudo, traduz, esse é que é a função do intérprete”* (CM, anexo 3: 76).

Perante estas definições, pergunta-se se podemos falar dos ILGP como pontes de comunicação ou de meros técnicos que apenas traduzem e interpretam da LGP para o Português e vice-versa?

*“ acho que um intérprete de Língua Gestual deve, acima de tudo, traduzir e acho que esse é o caminho. É o intérprete poder chegar a uma escola e poder traduzir mas para que isso aconteça há todo um trabalho que tem que ser feito.”* (CM, anexo 3: 76). Em contexto educativo refere que *“O intérprete que chega lá e traduz e que se levanta e se vai embora é utópico! Eu acredito que é o caminho a fazer ”* (idem).

*“ todos os dias nós vamos muito para além dessa definição... vamos muito para além dessas funções ”* (SC, anexo 3: 29).

Diremos que se configura, por esta via, o discurso matricial do denominado intérprete educativo, o qual se caracteriza quer pela definição do seu trabalho como uma missão, quer pela pluralidade de funções que esses intérpretes se veem obrigados a assumir. Funções estas que conduzem à assunção dos/as ILGP como educadores/as, tal como o reivindica SC quando afirma que *“ todos nós somos elementos educativos... eu não posso de todo ser uma máquina, ser um elemento que entra e sai da escola e que não passa de uma ponte, que não dá uma opinião, que vê situações mas que não fala porque não pode (...) O porteiro é um educador, a funcionária é uma educadora, o professor é um educador, e portanto eu acho que nós também o somos, à nossa maneira, como cidadãos, como profissionais da educação e como conhecedores desta comunidade tão específica ”* (SC, anexo 3: 26). Uma posição secundada por SP, FF e AS. A primeira que considera que *“O intérprete em termos educativos...tem essa ligação... acaba por ser um modelo”* (SP, anexo 3: 17) e a segunda que o reafirma quando confessa que *“Para além de traduzir, o intérprete é como um é um modelo! É um modelo para o aluno surdo.”* (FF, anexo 3: 42). A terceira, por sua vez, desenvolve um tipo de argumentação mais burilada quando diz que *“o intérprete não é uma*

*máquina! Não é uma mera máquina de tradução, portanto, o intérprete é muito mais que isso, é um agente mais do que ativo na Educação destes alunos! (...) eu sou intérprete, eu sou agente educativo, eu sou mãe muitas das vezes, muitas das vezes também sou aquele amigo que eles querem desabafar e porque mais ninguém sabe lá em casa, ninguém me compreende, então, eu vou conversar com a intérprete porque ela vai me compreender” (AS, anexo 3: 60).*

Perante as dificuldades que assistem, ora por parte dos/as professores/a que nunca tiveram alunos/as Surdos/as, ora por parte dos/as alunos/as que revelam imensas dificuldades, e perante a proximidade que revelam por trabalharem tantas horas num espaço físico como a escola, defendem que:

*“ não dá para nos distanciarmos e apenas traduzirmos a informação... porque o contexto é o mesmo, as pessoas são as mesmas e nós acabamos por nos envolver, no nosso trabalho” (SP, anexo 3: 17);*

*“ se me vou limitar a chegar, traduzir e ir embora, há muita informação acerca dos alunos que não é passada, nem aos professores do Ensino Especial nem aos professores do Ensino Regular nem a ninguém! Se eu me limitar aquilo que dizem ser o papel do intérprete os miúdos ficam um bocadinho como que, não é abandonados mas ficam um bocadinho sozinhos! (...) eu acho que devemos fazer tudo pelos alunos e, neste caso, é envolver-nos no dia-a-dia deles” (FF, anexo 3: 40);*

*“ acho que o intérprete tem mais conhecimento do que o aluno é dentro da sala de aula. (...) o intérprete “sabe mais”. Sabe mais o que ele sabe, onde é que ele tem dificuldades, se ele consegue ler, até mesmo basta pela própria expressão, saber se o aluno está mesmo a compreender ou não! (...) o intérprete acaba por ter uma visão mais global do que é o aluno dentro da sala de aula, dentro da sala e fora” (AS, anexo 3: 56).*

Por fim, e após definir o seu trabalho como uma missão educativa, multifocalizada, há quem acrescente uma nova propriedade ao perfil profissional do intérprete educativo, o de ser, também, um trabalho de colaboração, como é revelado pelos dois discursos que se passam a transcrever.

*“ O meu entendimento é que o intérprete é um agente educativo que está ali para trabalhar em equipa com qualquer docente da escola, com qualquer membro da comunidade educativa. (...) o meu papel não acaba onde termina, não começa onde*

*termina o do outro, nem o do outro começa onde termina o meu papel! Nós, juntos, trabalhamos pela qualidade do ensino!”* (FF, anexo 3: 36)

*“ passa por traduzir, por trabalhar articuladamente com os professores, tem que haver um trabalho colaborativo constante, o intérprete tem que ter acesso aos materiais da aula, o intérprete tem que trabalhar com o professor, o intérprete tem que passar ao professor: este termo não tem tradução. (...) para essa tradução ser eficaz, ele tem que trabalhar com o professor de Ensino Especial, tem que trabalhar com o professor da disciplina e tem que trabalhar com a comunidade (...) trabalhar para a inclusão acho que somos todos, desde o aluno ao professor, ao intérprete, à funcionária, todos temos que trabalhar para uma escola inclusiva!”* (CM, anexo 3: 76-77).

Em suma, este é um contributo a partir do modo como os próprios interessados se definem como profissionais que está longe de estar contemplado na legislação, como se depreende das afirmações de SP que considera que *“ainda há um bocadinho mais a fazer nesta questão de distinguir claramente o que é um intérprete em temos educativos... tem que passar um bocadinho mais além do entrar numa sala de aula e traduzir sem se preocupar com mais nada!”* (SP, anexo 3: 18).

As conclusões possíveis que poderemos propor, através deste estudo, permitem que reconheçamos que a definição do papel do ILGP em contextos escolares se ressentem do facto de ser uma profissão recente, o que explica algumas das tensões e dos problemas vividos quer na relação com outros profissionais, quer no modo como os próprios intérpretes se percebem como profissionais de educação. Até que ponto é a sua afirmação em contextos escolares possibilitará a sua afirmação profissional, em função da qual aquela relação se poderá desenvolver, tal como o processo de configuração identitária que esses profissionais se encontram a viver.





## Considerações Finais



Com o trabalho aqui apresentado, apenas se pretende questionar e problematizar a prática de um profissional como os ILGP que intervêm em contextos escolares, numa época em que se implementa a educação bilingue e que se criam as Escolas de Referência para a Educação dos Alunos/as Surdos/as (EREBAS). A investigação não pretende definir os traços de um bom profissional na área da tradução e interpretação nem pretende servir como guia que irá definir a ação de um intérprete em contexto educativo, no “que se deve ou não fazer”.

Segundo uma perspetiva socioantropológica, o/a intérprete é parte essencial da Educação Bilingue para alunos/as Surdos/as, e como tal, sendo um profissional ainda em construção no conhecimento da sua prática e dos papéis que pode assumir, deve ter a obrigação de *“pesquisar sobre a sua atuação e a não se limitar a aprendizagem decorrente da prática.”* (Rosa, 2006: 38).

Através desta pesquisa, verifica-se que a prática do/a intérprete educativo é uma tarefa muito complexa, que revela conflitos interpessoais e profissionais diversos, alguns dos quais deverão ser entendidos como conflitos éticos de uma profissão que se afirma no âmbito de quadros relacionais bastante exigentes e complexos.

Enquanto profissionais da Educação, os/as ILGP atuam em simultâneo com outros profissionais e nos mesmos espaços físicos. Como tal, o trabalho em parceria pode ocasionar momentos de tensão e conflitos, essencialmente pelo desconhecimento do papel deste/a profissional, pela desvalorização do seu trabalho e pela responsabilidade que a atuação dentro da sala de aula pode acarretar para o/a ILGP.

Apesar de se identificarem como profissionais de tradução e interpretação, as entrevistadas revelam as dificuldades que sentem em exercer apenas e somente esse papel. Assim, apesar da dificuldade em classificarem o seu papel, enunciam o conceito de intérprete educativo, como um/a profissional multidisciplinar, que atua diretamente com os/as alunos Surdos. Portanto, o papel do/a ILGP deve ser bem delimitado, tendo em conta que as suas funções não são bem definidas no sistema educativo. De maneira equivocada e pelo desconhecimento do papel do/a profissional na área de tradução e interpretação de LGP, atribuem a estes/as profissionais a responsabilidade de educar e ensinar os/as alunos/as Surdos. No entanto, além de não ser da sua competência, os/as ILGP, na sua maioria, não tem formação académica para assumir esse papel.

Este estudo destacou a posição do/a ILGP enquanto elemento educativo e através da sua auto percepção. No entanto, outras questões, que surgiram do decorrer da investigação e discutidas ao longo do trabalho, merecem destaque para possível reflexão:

- As perceções e conhecimentos dos agentes educativos perante a prática do/a ILGP;
- A autonomia e conhecimentos dos/as próprios/as alunos/as Surdos/as;
- O trabalho desenvolvido em turmas de Surdos ou turmas inclusivas.

Como forma de conclusão, é pertinente referir que os/as ILGP continuam em luta pelo reconhecimento da sua profissão, essencialmente no sistema educativo. Uma vez que os estudos em Portugal acerca do/a ILG são escassos, principalmente no sistema educativo, espera-se que este trabalho seja um simples contributo para a regulamentação da profissão e da carreira do intérprete de LGP no que diz respeito ao trabalho prático que é desenvolvido pelo/a intérprete no sistema educativo.

## **Referências Bibliográficas**



AFONSO, Carlos. (2008). *Reflexões sobre a surdez: a Problemática Específica da Surdez*. Vila Nova de Gaia: Gailivro.

ALMEIDA, Dina, et al. (2009). *Educação Bilingue de Alunos Surdos - Manual de Apoio à Prática*. Lisboa : Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, Direcção de Serviços da Educação Especial e do Apoio Sócio-Educativo.

ALMEIDA, Leandro S. & FREIRE, Teresa (2000). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilíbrios.

AMARAL, Maria Augusta Gomes Conde & COUTINHO, Amândio da Encarnação (2005). Inovação, teoria e prática no ensino bilingue de crianças surdas. In Orquídea Coelho [Coord.]. *Perscrutar e Escutar a Surdez*. Santa Maria da Feira: Edições Afrontamento, 2005, pp. 107-117.

BAPTISTA, José Afonso (2008). *Os surdos na escola: A exclusão pela inclusão*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

BARDIN, Laurence (2009). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

BISPO, Maria; COUTO, André; CLARA, Maria do Céu & CLARA, Luís (2009). *O gesto e a palavra 2*. Lisboa: Caminho.

BISPO, Maria; COUTO, André; CLARA, Maria do Céu & CLARA, Luís (2006). *O gesto e a palavra I*. Lisboa: Caminho.

BOGDAN, Robert & BIKLEN, Sari (1994). *INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA EM EDUCAÇÃO*. Porto: Porto Editora .

CABRAL, Eduardo Jorge de Figueiredo (2005). Dar ouvidos aos Surdos, velhos olhares e novas formas de os escutar . In Orquídea Coelho [Coord.]. *Perscrutar e Escutar a Surdez*. Santa Maria da Feira: 37-57.

CABRAL, Eduardo & COELHO, Orquídea (2006). Uma língua nas nossas mãos: Argumentos para uma educação bilingue dos surdos. In Rosa Bizarro e Fátima Braga (Orgs.). *Formação de Professores de Línguas Estrangeiras: Reflexões, Estudos, Experiências*. Porto: Porto Editora, pp. 215-221. [On-line],

[https://sigarra.up.pt/fpceup\\_uk/PUBLS\\_PESQUISA.FORMVIEW?P\\_ID=17531](https://sigarra.up.pt/fpceup_uk/PUBLS_PESQUISA.FORMVIEW?P_ID=17531), obtido em 03 de Setembro de 2011.

CAPA, Ana Maria et al. (1999). *O Aluno Surdo em Contexto Escolar - A especificidade da Criança Surda*. Lisboa: Ministério da Educação .

CARMO, Hermano & FERREIRA, Manuela Malheiro (2008). *Metodologia da Investigação, Guia para Auto-aprendizagem* . Lisboa: Universidade Aberta.

CARVALHO, Paulo Vaz de (2007). *Breve História dos Surdos - no Mundo e em Portugal* . Lisboa: Surd'Universo.

COELHO, Orquídea [Org.] (2010). *Um copo vazio está cheio de ar: assim é a surdez*. Oliveira de Azeméis: Livpsic.

COELHO, Orquídea; CABRAL, Eduardo & GOMES, Maria do Céu (2004). Formação de Surdos: Ao encontro da legitimidade perdida. *Educação, Sociedade & Culturas*, 22 , 153-181.

COKELY, Dennis (2005). Shifting Positionality: A Critical Examination of the Turning Point in the Relationship of Interpreters and the Deaf Community. In MARSCHARK, Marc; PETERSON, Rico & WINSTON, Elizabeth A. *Sing Language, Interpreting and Interpreter Education – Directions for Research and Practice*. Oxford: University Press

CRESPO, Alexandra et al (2008). *Educação Especial - Manual de Apoio à Prática* . Lisboa: Direcção-geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, Direcção de Serviços da Educação Especial e do Apoio Sócio-Educativo.

DIAS, J. M. de Barros (2004). *Ética e Educação* . Lisboa : Universidade Aberta.

FERNANDES, Raquel & CARVALHO, José (2005). Intérpretes de Língua Gestual Portuguesa, da formação à prática real. In Orquídea Coelho [Coord.]. *Perscrutar e Escutar a Surdez*. Santa Maria da Feira : Edições Afrontamento, 2005, pp. 139-151.

FLICK, Uwe (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. Lisboa: Monitor.



GOMES, Maria do Céu (2010). *Lugares e Representações do Outro - A surdez como diferença*. Porto: CIIE/Livpsic.

GOMES, Maria do Céu; CABRAL, Eduardo & COELHO, Orquídea (2006). Diferentes somos todos. A educação dos surdos como mediação cultural. In Rosa Bizarro (Org.). *Como abordar... A escola e a Diversidade Cultural*. Porto: Areal Editores, pp. 46-58.

LACERDA, Cristina Broglia (2010). “Tradutores Intérpretes de Língua Brasileira de Sinais: Formação e Atuação nos Espaços Educacionais Inclusivos”, *Cadernos de Educação*, Faculdade de Educação, 36, 133-153. [On-line],

[http://www.ufpel.edu.br/fae/caduc/resumos\\_ed36.htm](http://www.ufpel.edu.br/fae/caduc/resumos_ed36.htm), obtido em 11 de Junho de 2010.

LEITE, Emeli Marques Costa (2005). Os Papéis dos Intérpretes de Libras na Sala de Aula Inclusiva. Petrópolis: Editora Arara Azul. [On-line],

<http://www.editora-arara-azul.com.br/pdf/livro3.pdf>, obtido em 11 de Junho de 2010.

MARQUES, Rodrigo Rosso & OLIVEIRA, Janine Soares de (2009). O Fenômeno De Ser Intérprete. In Ronice Müller de Quadros & Marianne Rossi Stumpf (Orgs.). *Estudos Surdos IV*. Petrópolis, RJ: Arara Azul, pp. 394-407.

MARTINS, Diléia Aparecida (2009). *Trajetórias de Formação e Condições de Trabalho o Intérprete de Libras em Instituições de Educação Superior*. Campinas: PUC. [On-line],

<http://xa.yimg.com/kq/groups/1665875/2048201874/name/Dileia%2520Aparecida%2520Martins.pdf>, obtido em 16 de Março de 2011.

MASUTTI, Mara Lúcia & SANTOS, Silvana Aguiar dos (2008). Intérprete de Língua de Sinais: uma política em construção. In Ronice Müller de Quadros [Org.], *Estudos Surdos III*. Petrópolis: Arara Azul, pp. 148-167

MORGADO, José (2001). *A Relação Pedagógica: Diferenciação e Inclusão*. Lisboa : Editorial Presença .

NUNES, Rosa (2003). O Campo do Olhar de Bourdieu. In *Educação, Sociedade & Culturas*, n° 19 ,pp. 187-200.

PACHECO, Natércia & CAMELO, João (2005). Poderes instituintes de uma cultura surda. In Orquídea Coelho [Coord.]. *Perscrutar e Escutar a Surdez*. Santa Maria da Feira : Edições Afrontamento , 2005, pp. 21-35.

PIRES, Cleidi Lovatto & Nobre, Maria Alzira (2005). Uma investigação sobre o processo de interpretação em Língua de Sinais. In Adriana Thoma & Maura Lopes, *A invenção da Surdez, cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da Educação*. Santa Cruz do Sol: EDUNISC, pp. 160-188.

PIZELLI, Marcos António (2010). Intérprete de Língua de Sinais e o aluno surdo, uma linguagem que se vê: Revista Eficaz – Revista Científica [On-line]

<http://www.institutoeficaz.com.br/revistacientifica/wp-content/uploads/2009/12/Marcos-Pizelli-diagramado2.pdf>, obtido em 20 de Maio de 2011.

QUADROS, Ronice Müller (2004). *O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa* . Brasília: Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos. [On-line],

<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/tradutorlibras.pdf>, obtido em 12 de Setembro de 2011.

QUIVY, Raymond & CAMPENHOUDT, Luc Van (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

ROCHA, Alessandro de Assis (2006). Técnicas de Interpretação de Língua de Sinais para Língua Portuguesa. In Neiva Albres de Aquino (2006) *Tradução e interpretação em língua de sinais como objeto de estudo: produção acadêmica brasileira – 1980 a 2006*. Campo Grande – MS: 2º EPILMS 17 e 18 de novembro,2006.

[http://tils.com.br/blog/?page\\_id=1228](http://tils.com.br/blog/?page_id=1228), obtido em 26 de Maio de 2010.

ROSA, Andréa da Silva (2006). Entre a Visibilidade da Tradução da Língua de Sinais e a (In) Visibilidade da Tarefa o Intérprete. In Neiva Albres de Aquino (2006) *Tradução e interpretação em língua de sinais como objeto de estudo: produção acadêmica brasileira – 1980 a 2006*. Campo Grande – MS: 2º EPILMS 17 e 18 de novembro, 2006.

[http://tils.com.br/blog/?page\\_id=1228](http://tils.com.br/blog/?page_id=1228), obtido em 26 de Maio de 2010.

RUELA, Angélica (2000). O aluno surdo na escola regular: a importância do contexto familiar e escolar. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

SACKS, Oliver. (2010). Vendo vozes, uma viagem ao mundo dos surdos. São Paulo: Companhia das Letras.

SANTOS, Boaventura de Sousa (2007 ). *Um discurso sobre as ciências - 15ª edição*. Porto: Edições Afrontamento.

SILVA, Anderson Tavares Correia; JÚNIOR, Márcio Ribeiro Macedo & LIMA, Francisco José . *O INTÉRPRETE DE LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL E SEU PAPEL NA ESCOLA COMUM*.

[http://www.ufpe.br/ce/images/Graduacao\\_pedagogia/pdf/2008.1/o%20intrprete%20de%20lngua%20brasileira%20de%20sinais%20no%20ensino%20fundamental%20e%20seu%20papel%20na%20escola%20comum.pdf](http://www.ufpe.br/ce/images/Graduacao_pedagogia/pdf/2008.1/o%20intrprete%20de%20lngua%20brasileira%20de%20sinais%20no%20ensino%20fundamental%20e%20seu%20papel%20na%20escola%20comum.pdf), obtido em 9 de Julho de 2010.

SIM-SIM, Inês. (2005). O Ensino do Português escrito aos alunos Surdos na escolaridade básica. In Inês Sim-Sim et al, *A Criança Surda, Contributos para a sua Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 15-28.

TRINDADE, Rui & COSME, Ariana (2010). *EDUCAR E APRENDER NA ESCOLA - Questões, desafios e respostas pedagógicas*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

VALA, Jorge (1986). A Análise de Conteúdo. In José Madureira Pinto & Augusto Santos Silva, *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento, 1986, pp. 101-128.

VALENTE, Ana; CORREIA, Maria João & DIAS, Rui (2005). Surdez: duas realidades interpretativas. In Orquídea Coelho [Coord.]. *Perscrutar e Escutar a Surdez*. Santa Maria da Feira : Edições Afrontamento, 2005, pp. 81-90.

VIEIRA, Mauren Elisabeth Medeiros (2007). *A auto-representação e Atuação dos “Professores-Intérpretes” de Língua de Sinais: Afinal... Professor ou Intérprete?*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação [On-line],

[http://www.editora-arara-azul.com.br/cadernoacademico/004\\_auto\\_representacao.pdf](http://www.editora-arara-azul.com.br/cadernoacademico/004_auto_representacao.pdf),

obtido em 21 de Julho de 2010.

#### **Legislação consultada e referenciada:**

Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro, Diário da República, 1ª série, nº 4, XVII Governo Constitucional (2008)

Despacho n.º 7520/98 (2.ª série) dos Gabinetes dos Secretários de Estado da Administração Educativa e da Educação e Inovação

Lei Constitucional nº1/97 de 20 de Setembro, Quarta revisão constitucional, referente à definição da Língua Gestual como acesso ao ensino e igualdade de oportunidades.

Lei nº 89/99, de 5 de Julho, Diário da República, I série-A, nº 104, Assembleia da República (1999)

#### **Sites referenciados:**

Associação de Intérpretes de Língua Gestual Portuguesa (AILGP):

<http://members.fortunecity.com/ailgp/quem.htm>

Escola Superior de Educação do Porto:

<http://www.es.e.ipp.pt/cursos/licenciaturas/lic.html?cod=3502>

Escola Superior de Educação de Setúbal:

[http://www.si.ips.pt/es\\_e\\_si/cursos\\_geral.FormView?P\\_CUR\\_SIGLA=LGP](http://www.si.ips.pt/es_e_si/cursos_geral.FormView?P_CUR_SIGLA=LGP)

## Índice dos Anexos

|   |    |
|---|----|
| Anexo 1 .....   | 2  |
| CONSENTIMENTO INFORMADO .....                         | 3  |
| Anexo 2 .....   | 4  |
| ROTEIRO DA ENTREVISTA.....                            | 5  |
| Anexo 3 .....   | 7  |
| TRANSCRIÇÕES .....                                    | 7  |
| I – ENTREVISTA.....                                   | 7  |
| II – ENTREVISTA .....                                 | 19 |
| III – ENTREVISTA .....                                | 30 |
| IV – ENTREVISTA.....                                  | 44 |
| V – ENTREVISTA .....                                  | 63 |
| Anexo 4 .....   | 78 |
| GRELHAS - ANÁLISE DE CONTEÚDO .....                   | 78 |
| I – ESCOLHA PROFISSIONAL.....                         | 78 |
| II – RELAÇÕES INTERPESSOAIS EM CONTEXTO ESCOLAR ..... | 80 |
| III – RELAÇÃO COM O TRABALHO DO/A INTÉRPRETE .....    | 86 |
| IV - CARACTERIZAÇÃO DO TRABALHO DO/A INTÉRPRETE ..... | 89 |
| V – OBSTÁCULOS, DIFICULDADES E DILEMAS .....          | 92 |
| VI – AUTO IMAGEM PROFISSIONAL.....                    | 98 |

*Anexo 1*

CONSENTIMENTO INFORMADO

### **Consentimento Informado**

Venho pedir a sua colaboração numa investigação que estou a realizar no âmbito da dissertação de mestrado em Ciências da Educação, na área da Educação e Surdez. Esta investigação tem por base dar a conhecer e avaliar o papel do intérprete de Língua Gestual Portuguesa nas escolas de ensino básico e secundário, o trabalho que desempenha e os obstáculos encontrados, de forma a identificar nestes profissionais pontos em comum e pontos que os diferenciam no seu trabalho diário com alunos/as surdos/as e seu contexto.

Os resultados deste trabalho poderão vir a ter consequências positivas para compreender o trabalho desempenhado pelos/as intérpretes de LGP no contexto escolar. O que lhe venho pedir é que me permita fazer-lhe uma entrevista para recolher informação baseada na sua experiência profissional. Para o efeito, venho pedir a sua autorização para poder fazer registos, nomeadamente gravações de som e tomada de notas escritas, sendo que todo o material recolhido é exclusivamente para efeitos de estudo.

As conclusões serão publicadas em forma de dissertação, mas não será divulgada a sua identidade, não sendo portanto revelado o seu nome. Em caso de uma outra utilização, por exemplo o seu nome, em publicações ou outros modos de difusão, será necessária a obtenção expressa da vossa autorização.

No caso de não aceitar ou decidir sair do estudo no seu decurso, essa decisão não terá quaisquer consequências para si. No caso de aceitar, agradeço a sua colaboração.

### **Consentimento Informado**

Eu, \_\_\_\_\_ (nome), declaro que ouvi todas as explicações acerca do pedido que me é feito, pude fazer todas as perguntas que necessitei, entendi as explicações que me foram dadas e é de minha livre vontade que decido participar neste estudo.

Porto, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

Assinatura, \_\_\_\_\_

## *Anexo 2*

### ROTEIRO DA ENTREVISTA



## **Roteiro da entrevista**

**Tema:** “O papel dos/as intérpretes de Língua Gestual Portuguesa (LGP) nas escolas”.

Esta investigação destina-se a fazer o levantamento de informação com base em cinco entrevistadas realizadas a intérpretes de Língua Gestual Portuguesa que estejam a exercer funções no Ministério da Educação, ensino básico e/ou secundário. A partir dos dados obtidos nas entrevistas, pretende-se avaliar o papel que os/as intérpretes de LGP desempenham nas escolas, dificuldades e obstáculos encontrados no trabalho diário com alunos/as surdos/as e no contexto escolar envolvente. Os dados obtidos serão analisados e divulgados mediante autorizações dos/as entrevistados/as.

### Informações dos entrevistados

1. Qual a sua habilitação académica como intérprete de LGP?
2. Tem algum outro curso associado a esta área? Se sim, qual?
3. Já tinha conhecimento da LGP antes de entrar para o curso? Se sim, que nível de conhecimento e de que forma o obteve?
4. Há quantos anos trabalha como intérprete de LGP?
5. Porque é que optou pelo exercício da profissão de intérprete de LGP?

### Informação do contexto

1. Neste momento, em que região do país se encontra a trabalhar? E trabalhou sempre na mesma escola ou foi mudando ao longo dos anos?
2. A escola onde se encontra a trabalhar é do ensino básico ou secundário? E trabalha com que anos letivos exatamente?
3. Com quantos/as alunos/as está a trabalhar? Compreendidos/as em que idades?
4. Quantos alunos/as utilizam a Língua Gestual como único meio de comunicação? E, quantos alunos utilizam a Língua Gestual e a Língua Portuguesa em simultâneo? Tem algum/a aluno/a que não tenha qualquer contacto com a Língua Gestual?
5. Trabalha com turmas só de surdos/as ou com turmas de ouvintes com surdos/as integrados/as?
6. Como define o seu relacionamento com os/as alunos/as, quer ouvintes quer surdos?

Informação do desempenho profissional

1. Como define o seu relacionamento com a direção e/ou outros órgãos de gestão da escola?
2. Como define o seu relacionamento com os docentes do ensino regular com quem trabalha?
3. Como define o seu relacionamento com os docentes e técnicos da educação especial?
4. Compreendem o seu trabalho?
5. Dentro da escola qual é o trabalho que desempenha? Ou seja, o que faz exatamente? Para além do trabalho de intérprete, que outras tarefas é que tem de exercer? Participa em reuniões? Que reuniões? E com quem?
6. Dentro do trabalho que desempenha sente que há algo que faça mas que não deva fazer? E o contrário, acha que há algo que não faça mas que devia fazer?
7. Quais são os maiores obstáculos, dificuldades, dilemas, com que se depara no trabalho que desempenha?
8. Na sua opinião, como define o trabalho e a atividade profissional de um/a intérprete de LGP?

Quer acrescentar alguma coisa? Algo que eu não tenha perguntado ou que ache que deva falar?

### *Anexo 3*

## TRANSCRIÇÕES

### I – ENTREVISTA

## **Intérpretes de Língua Gestual Portuguesa**

Entrevista a 13 de Março de 2011, entre as 15h30 e as 16h05

Local – localidade de residência da pessoa entrevistada

### **Intervenientes (INT):**

Tânia Pereira (TP) – investigadora

SP – pessoa entrevistada

### **NOTA PRÉVIA:**

A gravação da entrevista começou após ter sido apresentado, lido e explicitado o Consentimento Informado, o qual foi assinado por SP após concordar com os termos propostos da entrevista.

No início da gravação foi lido um breve texto referente às metodologias e objetivos presentes na investigação, registado na transcrição que se segue.

No decorrer da entrevista foram colocadas as questões construídas no roteiro inicial de entrevista e foram colocadas novas questões decorrentes da entrevista e de acordo com a pessoa entrevistada.

A transcrição da entrevista que aparece de seguida foi escrita textualmente de acordo com a gravação da mesma, tendo acrescentado notas na transcrição, que podem se encontrar no decorrer do texto ou escritas como nota, sempre que se achar conveniente e importante para a compreensão da entrevista.

Algumas notas introduzidas no meio do texto de forma a poderem explicitar alguns conteúdos, significados ou ações, são introduzidas através de (...) em negrito, que representa um novo discurso ou discurso intercalado e através de simples (...), representando equívocos cometidos no discurso oral ou discurso repetitivo, incompreensíveis em texto escrito.

De referir ainda, que de acordo com a confidencialidade mencionada no consentimento informado, esta transcrição não contempla o nome da pessoa entrevistada, mas sim a utilização de uma sigla, no sentido de preservar o seu anonimato.

| INT | DISCURSO   | NOTAS  |
|-----|--|--|
| TP  | Boa tarde.   |  |
| SP  | Boa tarde.   |  |
| TP  | Vou fazer uma entrevista, primeiro vou, vou ler qual é o funcionamento da entrevista. Portanto esta investigação destina-se a fazer o levantamento de informações com base em cinco entrevistas realizadas a intérpretes de Língua Gestual Portuguesa, que estejam a exercer funções no Ministério da Educação, ensino básico e/ ou secundário. A partir dos dados obtidos nas entrevistas, pretende-se avaliar o papel que os intérpretes, as intérpretes de Língua Gestual desempenham nas escolas, as dificuldades e obstáculos encontrados no trabalho diário com alunos e alunas surdas no contexto escolar envolvente. Os dados obtidos serão analisados e divulgados mediante autorização dos entrevistados, que neste, neste caso a SP já assinou <b>(SP: Sim, Sim)</b> o consentimento informado. Portanto, inicialmente vou fazer só umas perguntas relativamente á, às suas informações em termos de habilitações académicas. Portanto, qual é a habilitação académica como intérprete de Língua Gestual neste momento? |  |
| SP  | A minha, minha qualificação académica é, sou licenciada em tradução e interpretação de Língua Gestual, * Portuguesa.   | * Acrescentada virgula porque SP referiu 'Portuguesa' posteriormente, discurso de TP<br>(*1) |
| TP  | Correto (*1). Feito na?  |  |
| SP  | Na ESE do Porto.   |  |
| TP  | Na ESE do Porto. Tem algum outro curso associado a este?   |  |
| SP  | Neste momento estou a tirar o mestrado, na área da Educação e Surdez também! E tenho um curso nível dois de Língua Gestual feito, um curso de 25 horas pronto, nada de especial, apenas é na mesma área.   |  |
| TP  | (Hum Hum) E já tinha conhecimento da Língua Gestual antes de entrar para o curso?  |  |
| SP  | Não, não tinha qualquer conhecimento da Língua Gestual.  |  |
| TP  | Nem conhecimento de surdos?  |  |
| SP  | Não, não conhecia.   |  |
| TP  | Não tinha contacto?  |  |
| SP  | Não, não, não tinha contacto.  |  |
| TP  | Há quantos anos é que está a trabalhar como intérprete?  |  |

|           |  |                         |
|-----------|--|-------------------------|
| <b>SP</b> | Como intérprete? Em termos de anos letivos é o 7º ano mas em termos de anos civis, seis anos, provavelmente.   |                         |
| <b>TP</b> | Hum, portanto, mas sempre a trabalhar nas escolas?   |                         |
| <b>SP</b> | Sempre a trabalhar em escolas!   |                         |
| <b>TP</b> | Já agora, porque é que optou pelo exercício da profissão de intérprete de Língua Gestual?  |                         |
| <b>SP</b> | Eu vou ser sincera, eu queria tirar um curso de fisioterapia e não consegui por causa das médias e foi aqueles guias que nos dão na escola secundária, fui/foi dar uma vista de olhos a ver se tinha alguma coisa que eu achasse interessante ou que eu gostasse de fazer e vi o curso na ESE do Porto e decidi concorrer. Consegui entrar e a partir do momento em que comecei o curso gostei e decidi ficar. |                         |
| <b>TP</b> | Continuar... ( <b>SP: Continuar com os estudos</b> ) o curso   |                         |
| <b>SP</b> | Sim! Nesta área...   |                         |
| <b>TP</b> | Portanto, não foi a primeira opção?  |                         |
| <b>SP</b> | Não foi a primeira opção mas depois de ter “algo”, algum conhecimento e de ver como as coisas funcionavam, como era o curso, gostei e decidi escolher esta (pré) (esta) minha área profissional.   |                         |
| <b>TP</b> | Hum, Hum. Agora, então, passando à informação dos contextos onde está a trabalhar neste momento, e onde já trabalhou também ( <b>SP: Hum, Hum</b> ) vamos fazer algumas questões, portanto, neste momento, estamos em 2011, em que região do País se encontra a trabalhar?   |                         |
| <b>SP</b> | Eu estou a trabalhar na cidade de Ílhavo, numa EB 2/3.   |                         |
| <b>TP</b> | Numa EB 2/3. Já trabalhou noutra escola ou sempre trabalhou nesta escola?  |                         |
| <b>SP</b> | Não, já trabalhei (noutras) noutras escolas. Inicialmente trabalhei em Castelo Branco, também numa EB 2/3, depois passei para a cidade da Guarda onde trabalhei quer na EB 2/3 quer na escola secundária e, neste momento, já é o 3º ano estou a trabalhar na EB 2/3 de Ílhavo.  |                         |
| <b>TP</b> | Hum, Hum. E neste momento, vamos falar só da escola onde está a trabalhar neste momento. Ah, já me respondeu, que era do ensino básico não é? EB 2/3?  |                         |
| <b>SP</b> | Sim, Sim.  |                         |
| <b>TP</b> | Mas, trabalha com que anos letivos exatamente?   |                         |
| <b>SP</b> | Eu neste momento estou a trabalhar com o 7º ano e apenas com um aluno num pequeno apoio que está a frequentar o 8º ano.  |                         |
| <b>TP</b> | Então, 7º e 8º *. Ok. No total, com quantos alunos então está a trabalhar, tendo em conta o 7º e o 8º ano?   | * TP e SP em simultâneo |

|           |  |                         |
|-----------|--|-------------------------|
| <b>SP</b> | Hum, estou a trabalhar com 7 ‘alu’ (nos), hum, neste momento estou a trabalhar com 8 alunos, eu esqueci-me de referir há pouco que também estou a trabalhar com um aluno do 5º ano, também apenas num bloco de 90 minutos. Por isso, neste momento, tenho 8 alunos, hum, que/com quem estou a trabalhar. |                         |
| <b>TP</b> | 8 alunos. Sabe me dizer mais ou menos as idades? Dos alunos.   |                         |
| <b>SP</b> | Variam entre os 11 anos, do miúdo mais novo ( <b>TP: do 5º ano</b> ) do 5º ano, até aos 16 do, do rapaz que está, com quem estou a trabalhar no 8º ano.  |                         |
| <b>TP</b> | Mais velhos que 16 não ( <b>SP: não ...</b> ) não está a trabalhar ( <b>SP: não</b> ) neste momento? Portanto, desses alunos com quem está a trabalhar, quantos alunos utilizam a Língua gestual como único meio de comunicação?   |                         |
| <b>SP</b> | São, ora bem, são 6, 6.  |                         |
| <b>TP</b> | 6 utilizam ( <b>SP: sim</b> ) a Língua Gestual   |                         |
| <b>SP</b> | Como único meio, sim.  |                         |
| <b>TP</b> | E, algum deles utiliza a Língua Gestual e o Português em simultâneo?   |                         |
| <b>SP</b> | Sim, dois deles.   |                         |
| <b>TP</b> | São oralistas?   |                         |
| <b>SP</b> | Eles utilizam maioritariamente a Língua Gestual mas apenas dois conseguem alguma “oralização”.   |                         |
| <b>TP</b> | Portanto, não tem nenhum aluno que não tenha qualquer contacto com a Língua Gestual? Todos eles têm conhecimento...  |                         |
| <b>SP</b> | Todos eles têm conhecimento <u>da Língua Gestual</u> *. Tenho, só a referir, tenho um aluno que, como tem ou(tros)/problemas associados à surdez, tem uma Língua Gestual muito, muito básica, muito reduzida, apenas para as comunicações do dia-a-dia.  | * TP e SP em simultâneo |
| <b>TP</b> | Mais que isso...   |                         |
| <b>SP</b> | Mais do que isso não.  |                         |
| <b>TP</b> | Hum, Hum. Ah, e, neste caso, esses alunos estão integrados ou são todos só turmas de surdos?   |                         |
| <b>SP</b> | Seis deles, que estão na turma do 7º ano, estão numa turma de surdos, são uma turma de surdos. Os outros dois, o miúdo <u>do 5º</u> * e do 8º, ambos estão inseridos em turmas de ouvintes.  | * TP e SP em simultâneo |
| <b>TP</b> | Hum, Hum. Neste caso como define o seu relacionamento com os alunos, quer ouvintes quer surdos? Portanto, no contexto escolar como é que define o seu relacionamento?  |                         |
| <b>SP</b> | Sim, eu posso falar principalmente do meu relacionamento com os alunos surdos porque é com eles que estou a maior parte do (do) tempo. Os dois alunos surdos que tenho, que estão integrados em turma de ouvintes, como  |                         |

|           |   |   |
|-----------|---|---|
|           | eu só estou na turma muito pouco tempo, apenas um bloco de 90 em cada um deles, não tenho muito contacto com os alunos ouvintes da (da) turma. Com alguns alunos ouvintes que foram de outras turmas em anos transatos tenho algum relacionamento mas não, do muito (muito) básico, principalmente com (com) os alunos surdos com quem trabalho <u>dia e noite</u> *  | *a minha voz sobreposta com a questão seguinte. |
| <b>TP</b> | Trabalha maior parte das horas ( <b>SP: sim</b> ) com o 7º ano ( <b>SP: com o 7º ano, sim</b> ). Portanto, a turma de surdos ( <b>SP: sim, com a turma de surdos</b> ). Hum, hum. Portanto, agora vamos passar a outro ponto ( <b>SP: hum, hum</b> ) que tem, está mais relacionado com o desempenho profissional ( <b>SP: profissional</b> ) como intérprete de Língua Gestual, que é o que nos interessa mais na (na) entrevista. Portanto, agora em termos do (do) contexto escolar, estamos a falar da direção e/ou outros órgãos de gestão, os ( <b>SP: hum, hum</b> ) da escola, como é que define esse relacionamento?                         |   |
| <b>SP</b> | Em relação aos (aos) órgãos de direção e de gestão da escola o relacionamento é relativamente bom mas, mas é estritamente aquele que, que em termos profissionais se (se) pode ter, pronto não, não há um, não estamos em, como é que eu hei-de explicar?! Não há assim um relacionamento muito diário ( <b>TP: próximo?</b> ) nem próximo, é quando se precisa de resolver algumas coisas, quer da parte dos órgãos de gestão comigo procuram e (e) tratámos das coisas, quer em, vice-versa, em relação a mim e (aos) aos órgãos de gestão, quando preciso de alguma coisa vou e converso com eles e à partida o relacionamento tem (tem) sido bom. |   |
| <b>TP</b> | E com os docentes? Os docentes do ensino regular?   |   |
| <b>SP</b> | Os docentes, da turma com quem eu trabalho, (maiori) maioritariamente... o relacionamento é bom. Tirando algumas exceções de professores, que se calhar não estão tão sensibilizados para a realidade da surdez mas o relacionamento é bom e até há um, há bastante intercâmbio e preocupação com aquilo que (que) será melhor para os alunos ou não, acho que o relacionamento é bom! Com os professores das outras duas turmas, como já disse é só aquele bloco, acaba, acabo mesmo por ir á aula traduzir a aula e não haver assim (muito) ( <b>TP: grande relacionamento</b> ) muito feedback. Exato!   |   |
| <b>TP</b> | Hum, hum. E com os docentes, neste caso são os mais ligados à área, os docentes do ensino especial e os outros técnicos da escola, como é o relacionamento?   |   |
| <b>SP</b> | Em relação aos técnicos e aos, e à equipa de (de) docentes do ensino especial, penso que no (no) ambiente em que trabalhamos as relações são (são) muito boas e trabalha-se muito bem em equipe (e) e podemos tirar daí bastantes proveitos porque (trabalh), (trabalham), é um grupo que trabalha mesmo em (em) conjunto e que se apoia mutuamente.  |   |
| <b>TP</b> | Hum, hum. Mas em termos de, do contexto escolar em todo? Nós falamos agora dos órgãos de direção, dos docentes do ensino regular, dos de ensino especial, mas acha que na escola todos estes elementos compreendem a profissão do intérprete de Língua Gestual?   |   |



|           |  |                         |
|-----------|--|-------------------------|
| <b>SP</b> | É assim, temos ...   |                         |
| <b>TP</b> | Sente esse feedback?   |                         |
| <b>SP</b> | Temos exceções, de (de) professores e, principalmente de professores que trabalham com (com) os miúdos surdos que, se calhar também por ser a primeira vez que (que) estão a ter contacto com este tipo de (de) alunos não estão tão sensibilizados para (para) a problemática. De resto, (na sua maio) na sua grande parte, os professores estão sensibilizados, há uma excelente relação entre os técnicos, e os docentes, e até docentes de (de) outras turmas de alunos surdos e acho que, como já referi há pouco, o intercâmbio e a troca de (de) experiências é muito positiva porque conseguimos ir moldando as coisas um pouco da melhor forma sem ser, sem ninguém impor nada a <u>ninguém</u> . *   | * TP e SP em simultâneo |
| <b>TP</b> | Portanto, então dentro da escola qual é o trabalho que desempenha? Ou seja, isto é, o que é que faz exatamente?  |                         |
| <b>SP</b> | Pronto eu, estou nas aulas (de) da maior parte das disciplinas, apenas (não estou) não estou na aula de Língua Gestual porque não faz (não faz) muito (muito) sentido, o professor dá a aula, normalmente como tenciona dar, e eu estou lá para (para) traduzir. Fora, fora da (da) sala de aula, muitas vezes apoiamos os alunos em (em) aspetos (de, de) do quotidiano da escola, como tratar de algum assunto que seja preciso, como uma ida à papelaria ou ao SASE (ou ...). Tentámos apoiar os alunos nesse sentido e também trabalhar em (em) conjunto com (com) os técnicos que, temos reuniões semanais com (com) os técnicos que desempenham as mesmas funções que eu, como o intérprete de Língua Gestual e também reuniões com a equipe toda da (da) escola de (de) referência (de) para alunos surdos, em que traduzo essas reuniões juntamente com a minha colega e também participámos (da) das reuniões, damos o nosso... |                         |
| <b>TP</b> | Então mas participa...   |                         |
| <b>SP</b> | ... o nosso contributo...  |                         |
| <b>TP</b> | (...) como intérpretes, isto é, traduzem apenas as reuniões? Ou...   |                         |
| <b>SP</b> | Traduzimos, traduzimos alternadamente para que também possamos participar dos (dos) assuntos e discutirmos os assuntos que (que) estão em reunião.   |                         |
| <b>TP</b> | Portanto, também participa nas reuniões?   |                         |
| <b>SP</b> | Sim, sim.  |                         |
| <b>TP</b> | Como elemento...   |                         |
| <b>SP</b> | Como elemento...   |                         |
| <b>TP</b> | ... da (da) escola   |                         |
| <b>SP</b> | ... da escola, sim! E também, que acho que é positivo, somos também convocadas para irmos aos conselhos de (de) turma, de avaliação ou (com) reuniões intermédias para também dar o nosso contributo e a nossa opinião   |                         |

|           |   |  |
|-----------|---|--|
|           | sobre o trabalho que se tem desempenhado até a esse momento.  |  |
| <b>TP</b> | Hum, hum. Dentro desse trabalho que desempenha, sente ou acha que há algo que não, que faça mas que não deva fazer?   |  |
| <b>SP</b> | É assim, provavelmente existem várias coisas...   |  |
| <b>TP</b> | Estamos a falar em contexto sala de aula, em contexto escola ( <b>SP: sim</b> ), em reuniões, em qualquer contexto sente que há algo que não deva fazer?  |  |
| <b>SP</b> | É assim, em contexto sala de aula, dado o envolvimento que temos com estes alunos porque é a mesma turma que temos em todas as aulas, acabámos por nos envolver um pouco mais e muitas vezes estarmos a tentar resolver problemas, até externos à (à) escola para que essas crianças ou esses alunos surdos possam ter melhores condições, quer de vida quer de (de) oportunidades, acabámos (acabámos) por nos envolver um pouco mais. Na situação do aluno do 8º ano, é um apoio que estou (que) estou a ir a um apoio, estou a traduzir o apoio mas ao mesmo tempo, como a professora que lhe está a dar o apoio não é a professora que dá a disciplina na turma e não tem experiência a trabalhar com alunos surdos, acabo por intervir um pouco mais do que apenas com a (com a) tradução da (da) aula, bem como o (o) aluno também não ter um, uma Língua Gestual e um desenvolvimento que esteja ao patamar de um 8º ano e termos que intervir com algo mais do que (do que) a tradução. |  |
| <b>TP</b> | Mas então sente que faz mais do ('có') que lhe competia?  |  |
| <b>SP</b> | Eu penso que não seja mais do que o que me compete, eu penso que tento dar o meu melhor para que ( <b>TP: consiga atingir</b> ) (para que) o aluno consiga aprender, para que o aluno consiga ter certas oportunidades e chegar a (a) ter outras experiências e que, se calhar é mais do que uma tradução, é! Mas não acho que seja mais do que aquilo que me competia fazer! Faço-o porque ( <b>TP: tendo em conta</b> ) entendo (entendo) que o devo fazer.   |  |
| <b>TP</b> | Hum, hum. E, no contrário, acha que há algo que não faça mas que devia fazer?   |  |
| <b>SP</b> | Assim que eu esteja a ver acho que não! Acho que, na maior parte dos casos, fazemos muito mais do que aquilo que...   |  |
| <b>TP</b> | Portanto, é o contrário, não é?   |  |
| <b>SP</b> | Exato.  |  |
| <b>TP</b> | Faz mais do que...  |  |
| <b>SP</b> | Mais... não por obrigação ou contrariada, mas acho que (que) fazemos muito mais do que, do que é suposto fazermos!  |  |
| <b>TP</b> | Hum, hum. Portanto, então tendo em conta essas situações, na sua opinião, quais são os maiores obstáculos, as dificuldades ou os dilemas, se assim podemos dizer, com que se depara no trabalho que desempenha no dia-a-dia?  |  |

|    |   |                                     |
|----|---|-------------------------------------|
| SP | <p>Principalmente com, em termos de obstáculos, principalmente com docentes que por, ou por falta de experiência com alunos surdos ou que (que) se acham, que acham que são incapazes de (de) ensinar os alunos surdos ou acham que eles não são capazes de aprender aquilo que eles lhes têm para ensinar, nos procuram muitas vezes para nós delimitarmos tarefas, estratégias que eles possam utilizar para melhor chegarem aos alunos. Então, depositam muitas vezes em nós pesos e (e) decisões que não nos cabem a nós decidir. Isso no fundo, faz com que por um lado tenhamos que estar a (a) explicar qual é o nosso papel dentro de (dentro) da sala de aula, como referi atrás, alguns professores sabem outros não conseguem perceber qual o nosso papel dentro da sala de aula mas criam-nos um obstáculo porque depois também não queremos deixar que os alunos não (não) tenham acesso a aprendizagens e a conteúdos programáticos porque um professor acha que eles não vão atingir, que eles não vão conseguir, então temos que ser nós a insistir com os professores, explicar-lhes que eles são capazes do que os outros são capazes, que fazem as mesmas coisas com algumas adaptações e com materiais mais específicos. Pronto, esse é um (é um) dos grandes obstáculos. Outras dificuldades, prendem-se muitas vezes também com (com) as famílias, com os contextos familiares, que ou por não aceitarem as surdez dos filhos ou porque também têm dificuldades em termos económicos, (etc), nos deixam nas mãos muitas vezes o (o) peso de educar aquelas crianças mas, lá está, mais uma vez sendo uma tarefa que não nos compete a nós (<b>TP: Hum, hum</b>), mas como no contexto escolar nós como temos, nós como temos a (a) Língua Gestual e como (como) dominámos essa Língua e comunicámos com eles e estamos muito tempo com eles acham que temos que ser nós a conseguir certos e determinados objectivos com eles que não (não) depende de nós.</p> |                                     |
| TP | Hum, hum. E, com os alunos? Sente algum tipo de obstáculo?  |                                     |
| SP | <p>Às vezes sim porque já se começa a perceber que, apesar de (de) todas as adaptações, de todos os cuidados que são tidos com a educação destes miúdos, com (com) tudo aquilo que é feito e os apoios que lhes são dados, os miúdos também tendem um pouco a cair no facilitismo e a entender que alguém está lá para se esforçar por eles, para preparar as coisas para eles e que se nós estamos lá enquanto profissionais para (para) trabalhar com eles é como se lhe devêssemos isso! <u>Estamos</u> * lá para fazer o nosso trabalho e isso não, eles não vêm isso como um esforço feito para eles também se esforçarem e tentarem chegar mais longe. Alguns alunos já começam a interiorizar que não se precisam de esforçar porque alguém vai fazer as coisas ou alguém <u>está</u> * a tratar para que o ensino deles seja mais (mais) adequado e mais simplificado, mais fácil, (no sentido), não no sentido de facilitar as aprendizagens e o (e o) ensino mas no sentido de adaptar esse ensino e essas aprendizagens para que a aquisição (dessas) das mesmas seja mais (mais) fácil para eles e confundem um pouco a (a) facilidade com que (com que) nós preparamos as coisas para eles as adquirirem mais facilmente sem tanto esforço com a ausência de qualquer esforço para fazer até uma aprendizagem mais (mais) simples.</p>   | <p>* Termos:<br/>'tamos' e 'tá'</p> |
| TP | Mas mesmo no trabalho de, como intérprete, ou seja estar numa sala de aula meramente a traduzir ( <b>SP: Hum, hum</b> ) uma aula. Não encontra nenhum obstáculo por parte dos alunos, isto é, a informação passa  |                                     |

|           |  |               |
|-----------|--|---------------|
|           | diretamente ou acaba por ter que (que) fazer algo mais como ainda disse há pouco, fazer mais do que lhe compete?   |               |
| <b>SP</b> | Sim, eu acho que, eu costumo...  |               |
| <b>TP</b> | As barreiras da Língua Gestual.  |               |
| <b>SP</b> | Eu costumo dizer que eu tenho dentro de uma turma, e estou a falar da turma em que, da turma de alunos surdos com que estou a trabalhar do 7º ano maioritariamente, costumo dizer que dentro de uma turma tenho três ou quatro turmas porque os alunos têm se calhar níveis de (de) Língua Gestual diferentes e eu ao traduzir a aula de forma reta e (e) homogénea eles não (não) a adquirem da mesma forma e não a entendem da mesma forma. Uns têm mais facilidade, mais domínio da língua e conseguem mais facilmente entender as coisas, com outros também devido ao facto de terem problemas, outros problemas associados à surdez, se calhar a explicação tem que ser refinada, tenho (tenho) que voltar explicar, tenho que explicar se calhar de uma forma mais (mais) simples e em conjunto com o professor da turma e da disciplina vamos tentando de certa forma respeitar (o) os ritmos deles, que também são poucos, é (é) fácil de conseguir... |               |
| <b>TP</b> | É só... é os seis alunos! ( <b>SP: É só... aqueles seis alunos</b> )   |               |
| <b>SP</b> | E um deles não está constantemente dentro da (da) sala porque como tem graves problemas associados está maioritariamente em atividades alternativas e fora (fora) da turma, só vem às disciplinas mais práticas, nas outras disciplinas como são só, são cinco dá para respeitar os seus ritmos e dá para tentar que quem consegue rapidamente acompanhar vá (vá) fazendo exercícios, vá fazendo outros trabalhos e se for necessário voltar a explicar a mesma coisa aos (aos) outros, dá para, pronto dá para respeitar os (os) seus ritmos, e se calhar muitas vezes temos que adaptar a (a) tradução, explicando a mesma coisa mas de formas, ( <b>TP: por outras palavras!</b> ) por outras palavras, de forma mais simples para que consigam gradualmente aprender os conteúdos.   |               |
| <b>TP</b> | E (e) tendo em conta já de seguida com (com) a questão seguinte, que era definir o seu trabalho e atividade profissional de intérprete de Língua Gestual. Isto tendo em conta que o que está na (na) lei, o que define o intérprete de Língua Gestual! Concorde com o que está definido? Acha que realmente e, tendo em conta o que falou agora que o intérprete dentro da sala de aula traduz, ou interpreta e traduz a informação da Língua Gestual para a Língua oral ou escrita e vice-versa? Acha que é exatamente...   |               |
| <b>SP</b> | É assim, eu tenho (eu tenho) uma visão um pouco diferente no que respeita ao intérprete educativo e ao intérprete que <u>está</u> *, que trabalha numa escola e que, e principalmente na (na) função como eu a desempenho e como colegas meus também a desempenham, em que estão com uma turma com cinco ou seis alunos diariamente todas as semanas com os (mesmos) mesmos alunos. Não, não é a mesma coisa. Essa definição e o que (o que) a lei nos (nos) transmite, sim para um intérprete que trabalha num contexto pontual, em que encontra pessoas surdas naquele contexto pontualmente e que hoje encontra aquelas pessoas mas   | * Termo: 'tá' |

|           |  |                         |
|-----------|--|-------------------------|
|           | <p>outro dia encontra outras pessoas surdas, aí sim! Porque é (é) apenas a ponte comunicacional entre (entre) as duas línguas e as duas (e as duas) culturas. Para nós, intérpretes educativos, que trabalhamos numa escola e que lidamos diariamente com (os meus) os mesmos alunos acho que só isso não chega! E acho que (que) está provado que só isso não chega porque não consigo ter (uma rela...) uma relação distanciada e impessoal de mera tradução, de entrar, ouvir, traduzir ou vice-versa da Língua Gestual para a Língua oral de uma forma mecanizada, sem me aperceber de que os alunos ou não estão a entender ou já entenderam e já (já) querem andar para a frente sem me envolver porque hoje aquele aluno não está bem-disposto ou não está fisicamente bem (para “tar”) para estar na aula com (com) disposição, não dá para nos afastarmos destas situações! Ou porque teve problemas e vem alterado em termos emocionais ou psicológicos ou, que não (que não) está nos seus dias como costumámos dizer, não dá para nos distanciarmos e apenas traduzirmos a informação, que é, que se passa na aula porque o contexto é o mesmo, as pessoas são as mesmas e nós acabamos por nos (nos) envolver, no nosso trabalho, não que isto retire, não acho que isto retire o profissionalismo àquilo que fazemos, envolve é se calhar um profissionalismo mais emocional e mais direto porque trabalhamos com (com) as mesmas pessoas, todos os dias e muitas vezes ao longo de vários anos acompanhamos os mesmos alunos em diferentes anos de (de) escolaridade, ou seja, acabam por se criar elos e (e) ligações que, (que o) eu entrar numa sala de aula, traduzir a aula e sair de lá para fora e fazer de conta que não estive lá, quer dizer, acho que (essa definição) essa definição (de) do que é um intérprete é um pouco parca no que (no que) respeita ao intérprete educacional.</p> |                         |
| <b>TP</b> | Portanto, na sua opinião há, podemos distinguir dois intérpretes? Quase...   |                         |
| <b>SP</b> | Exato!   |                         |
| <b>TP</b> | Estamos a falar de um intérprete educativo, que é o que nos interessa aqui nesta entrevista ( <b>SP: exato!</b> ) e o intérprete em diversos <u>contextos</u> *.   | * TP e SP em simultâneo |
| <b>SP</b> | Contextos... ou (ou para) que traduz para grandes massas de (de) pessoas surdas, para um conjunto (de) ou de adultos porque é assim, também estamos a lidar com crianças, estamos a lidar com adolescentes, não estamos propriamente a lidar com (com) adultos que estão num contexto que só precisam de obter a informação (e mais) e no dia seguinte ou (ou) daqui a um mês a um ano (não) só quiseram perceber a informação que lá estava a ser transmitida e não quem foi o intérprete, quem não foi o intérprete, se (se) tem alguma ligação com ele ou não, isso acho que não é (não é) fundamental! O intérprete em termos educativos acho que, como já falei, tem essa ligação e também da mesma forma acaba por ser um (um) modelo e (e) o modelo em (em) questões educativas e (de, de) daquilo que se passa numa escola porque (porque) estamos com eles, quase todas as horas da (da) nossa semana de (de) trabalho e mesmo quando não estamos com eles, estamos em reuniões e em grupos de trabalho a trabalhar sobre esses mesmos alunos ou para esses mesmos alunos, então não dá para (não dá para) nos distanciarmos não é?!  |                         |
| <b>TP</b> | Portanto, em termos de questões damos por finalizada a (a) entrevista. Só lhe vou pedir, como estamos no fim, se quer acrescentar alguma coisa ou  |                         |

|           |   |                |
|-----------|---|----------------|
|           | algo que não possa ter perguntado mas que ache importante referir ou até exemplificar alguma coisa, tendo em conta o que se passou, já que a SP é intérprete há cerca de sete anos ( <b>SP: Hum</b> ), portanto já tem (um) uma longa experiência como intérprete em contexto educativo, mais que qualquer contexto! Não sei se a SP tem algo que nos queira...   |                |
| <b>SP</b> | O que eu (o que eu) posso acrescentar é que efetivamente quando comecei se calhar (na) nas escolas efetivamente não se (não se) distinguia muito bem o que era o papel do intérprete e até mesmo do (do) formador de Língua Gestual. Não se, pronto, acho que em termos, acho que evoluiu, evoluímos e (e) temos mais conhecimentos nesse (nesse) sentido e a comunidade escolar está muito mais sensibilizada para aquilo que é a surdez do que era quando eu (quando eu) comecei, também estive em cidades diferentes e em escolas diferentes...  |                |
| <b>TP</b> | Mas então, desculpe interromper ( <b>SP: sim</b> ), evoluiu? De forma positiva?   |                |
| <b>SP</b> | Positiva, positiva, eu penso que sim! Pelo menos da experiência que eu tenho acho que (que) evoluiu de forma positiva (e) mas apesar de (de) realmente o contexto de trabalho e a equipa de trabalho proporcionar tudo (tudo) isso e de ser realmente, estar bem organizada e trabalhar bem, penso que (que) ainda há (há, há) um bocadinho mais a fazer nesta (nesta) questão de (de) distinguir claramente o que é um intérprete em termos educativos do que é um intérprete em termos, pronto, que não é mais nem menos profissional um do que outro mas que (que) se calhar os papéis tem que passar um bocadinho mais além do (do) entrar numa sala de aula e traduzir sem se preocupar com (com) mais nada! |                |
| <b>TP</b> | Portanto deveria <u>existir</u> *... uma...   | * Simultâneo   |
| <b>SP</b> | <u>Existir</u> *, na minha opinião deveria existir até, não uma legislação diferente mas (um) uma descrição de funções que não tem necessariamente a ver uma com a outra! Porque há (há) muitos contextos, há diversos contextos e temos que nos adaptar aos contextos em que (em que) estamos a trabalhar. E não podemos trabalhar em todos os contextos com pessoas tão diferentes e tão heterogéneas como são as pessoas surdas de forma mecanizada e de forma igual em, nesses (nesses) mesmos contextos.   |                |
| <b>TP</b> | Portanto, mais nada a acrescentar SP?   |                |
| <b>SP</b> | Eu penso que mais nada acrescentar!   |                |
| <b>TP</b> | Muito obrigada pela entrevista  |                |
| <b>SP</b> | De nada. Obrigada eu.   |                |
| <b>TP</b> | Pela disponibilidade e até uma próxima!   |                |
| <b>SP</b> | Muito obrigada.   | Fim: 30:47 min |

## II – ENTREVISTA

## **Intérpretes de Língua Gestual Portuguesa**

Entrevista a 13 de Março de 2011, entre as 16h10 e as 16h50

Local – residência da entrevistada

### **Intervenientes (INT)**

Tânia Pereira (TP) – investigadora

SC – pessoa entrevistada

### **NOTA PRÉVIA:**

A gravação da entrevista começou após ter sido apresentado, lido e explicitado o Consentimento Informado, o qual foi assinado por SC após concordar com os termos propostos da entrevista.

No início da gravação foi lido um breve texto referente às metodologias e objetivos presentes na investigação, registado na transcrição que se segue.

No decorrer da entrevista foram colocadas as questões construídas no roteiro inicial de entrevista e foram colocadas novas questões decorrentes da entrevista e de acordo com a pessoa entrevistada.

A transcrição da entrevista que aparece de seguida foi escrita textualmente de acordo com a gravação da mesma, tendo acrescentado notas na transcrição, que podem se encontrar no decorrer do texto ou escritas como nota, sempre que se achar conveniente e importante para a compreensão da entrevista.

Algumas notas introduzidas no meio do texto de forma a poderem explicitar alguns conteúdos, significados ou ações, são introduzidas através de (...) em negrito, que representa um novo discurso ou discurso intercalado e através de simples (...), representando equívocos cometidos no discurso oral ou discurso repetitivo, incompreensíveis em texto escrito.

De referir ainda, que de acordo com a confidencialidade mencionada no consentimento informado, esta transcrição não contempla o nome da pessoa entrevistada, mas sim a utilização de uma sigla, no sentido de preservar o seu anonimato.



| INT | DISCURSO   | NOTAS         |
|-----|--|---------------|
| TP  | Boa tarde.   |               |
| SC  | Boa tarde.   |               |
| TP  | Portanto esta investigação destina-se a fazer o levantamento de informação com base em cinco entrevistas realizadas a intérprete de Língua Gestual Portuguesa que estejam a exercer funções no Ministério da Educação. Portanto, ensino básico e/ou secundário. A partir dos dados obtidos nas entrevistas pretende-se avaliar o papel que os intérpretes de Língua Gestual desempenham nas escolas, dificuldades, obstáculos encontrados no trabalho diário com alunos surdos e no contexto escolar envolvente. Os dados obtidos serão analisados e divulgados mediante autorização dos entrevistados. Neste caso, a SC já assinou o consentimento informado, portanto, está a par do que pretendemos, vamos iniciar então a entrevista com algumas (ques ...) questões relativamente à SC. Portanto, qual é a sua habilitação académica como intérprete de Língua Gestual? |               |
| SC  | Sou licenciada em Tradução e Interpretação de Língua Gestual Portuguesa pela Escola Superior de Educação do Porto.   |               |
| TP  | Tem algum outro curso associado a esta área ou a outra área?   |               |
| SC  | De momento estou a fazer o mestrado em Ciências da Educação, variante Educação e Surdez e pequenas formações na área da formação profissional relacionadas com a Educação também.  |               |
| TP  | A SC já tinha conhecimento da Língua Gestual antes de entrar ( <u>pó</u> ) para o curso?   |               |
| SC  | Sim. (Eu) sou filha de pais surdos e, portanto, a (a) minha infância foi toda e, toda a minha vida, eu tive contacto com a Língua Gestual, portanto foi até esse o motivo que me levou à escolha do (do) curso e (e) da profissão, portanto (TP: <b>hum, hum</b> ) o contacto foi desde sempre!  |               |
| TP  | Portanto, podemos dizer que tinha bom nível da Língua Gestual quando entrou para o curso?  |               |
| SC  | * Acho que sim!  | * <i>Riso</i> |
| TP  | Há quantos anos trabalha como intérprete de Língua Gestual?  |               |
| SC  | Como intérprete de Língua Gestual trabalho há cinco anos, quatro anos letivos, em escola, do Ministério da (da) Educação, e durante um ano estive a fazer trabalho numa associação de surdos.  |               |
| TP  | Não foi colocada, portanto, no primeiro ano (SC: <b>não...</b> ) de trabalho?  |               |
| SC  | Sim, no primeiro ano de (de) trabalho estive a fazer uma (uma) espécie de um estágio profissional numa (numa) associação de surdos, fazendo o trabalho de (da) intérprete de Língua Gestual Portuguesa.  |               |
| TP  | Portanto, a minha (se...) a minha questão seguinte acho que já respondeu mas de qualquer das formas, porque é que optou pelo exercício da  |               |

|           |  |  |
|-----------|--|--|
|           | profissão de (de) intérprete?  |  |
| <b>SC</b> | Porque, porque foi um contacto que (que) tive desde sempre e, antes (da, da) da Língua Gestual ser (ser) instituída nas escolas como uma Língua e com (com) profissionais habilitados para (para) a sua docência, a (a) minha mãe dava algum apoio aos professores de (de) Educação Especial aqui na zona que tinham feito cursos de (de) Língua Gestual, de sensibilização e que tinham pouco conhecimento da (da) Língua Gestual porque entretanto com (com) a falta de prática iam esquecendo e a minha mãe funcionava como uma atual formadora sem habilitação. E portanto, ao participar nessas atividades e ter, e tendo acompanhado sempre essas situações fez com que eu optasse por (por, por) essa profissão e que gostasse de trabalhar com essa comunidade e de trabalhar com a Língua Gestual, uma vez que era uma ferramenta que eu utilizava todos os dias. |  |
| <b>TP</b> | Portanto, foi como primeira opção?   |  |
| <b>SC</b> | Foi a primeira opção, sim.   |  |
| <b>TP</b> | Muito bem. Agora faria algumas questões relativamente ao contexto em que está a trabalhar neste momento. Em que região do país se encontra a trabalhar?  |  |
| <b>SC</b> | Neste momento estou a trabalhar em Ílhavo. Aliás...  |  |
| <b>TP</b> | Numa escola EB? Ou secundário?   |  |
| <b>SC</b> | No agrupamento de escolas de Ílhavo que, principalmente, mais na (na) escola EB 2/3, embora façamos alguns serviços no 1º ciclo mas são situações pontuais de acompanhamento a visitas de estudo e outras situações do género. Mas, principalmente, 2º e 3º ciclo.   |  |
| <b>TP</b> | Já trabalhou noutra escola? Ou (foi) foi sempre...   |  |
| <b>SC</b> | Foi sempre em Ílhavo. Entretanto no primeiro ano que estive lá, estive a fazer part-time, metade do horário em (em) secundário e o restante horário em 2º e 3º ciclo.  |  |
| <b>TP</b> | (hum) Neste momento, já nos respondeu á questão. Trabalha com ensino básico, 2º e 3º ciclo (e) mas com que anos, exatamente, está a trabalhar?   |  |
| <b>SC</b> | Estou com o 9º ano, turma de surdos (que) que é a turma que eu acompanho desde que estou lá, desde (desde) que eles estavam no 6º ano. E trabalho com mais duas turmas, mesmo sendo (...não se percebe...) muito pouco tempo, situações pontuais durante a semana com um miúdo integrado do 5º ano e com (hum, outro), três no 8º.   |  |
| <b>TP</b> | Portanto, 5º, 8º e 9º?   |  |
| <b>SC</b> | 5º, 8º e 9º.   |  |
| <b>TP</b> | No total, quantos alunos é que está a trabalhar? Com quantos?  |  |
| <b>SC</b> | Oito.  |  |

|           |  |  |
|-----------|--|--|
| <b>TP</b> | Com oito alunos. Sabe-me dizer mais ou menos em que idades, compreendidas em que idades?   |  |
| <b>SC</b> | (hum) O do 5º com 11 mais ou menos, 11 anos. Depois, os do 9º entre os 14 e os 15 e os do 8º, é que tem mais variação, (temos) um com 16, o outro com 17, 18 anos e um com 13, 14.   |  |
| <b>TP</b> | Hum, hum. Dentro desses alunos com quem está a trabalhar, (seee) tem uma noção de quantos utilizam a Língua Gestual como único meio de comunicação?  |  |
| <b>SC</b> | Como único meio?! Dois!  |  |
| <b>TP</b> | Dois!  |  |
| <b>SC</b> | Sim.   |  |
| <b>TP</b> | Portanto...  |  |
| <b>SC</b> | Como único meio, que tem mais dificuldade em se expressar oralmente. Embora os outros, alguns deles precisem da Língua Gestual para (pra) completar o discurso mas (mas) que necessitem mesmo e que são aqueles até que dominam melhor, dois! Dois, três mais ou menos.  |  |
| <b>TP</b> | Portanto, os restantes utilizam em simultâneo a Língua Gestual ( <b>SC: sim, sim, sim</b> ) e algum deles não tem contacto com a Língua Gestual ou todos eles...   |  |
| <b>SC</b> | Todos eles têm, de uma forma ou outra, embora alguns recusem o contacto direto com a Língua Gestual ( <b>TP: hum, hum</b> ) portanto... mas todos eles têm.  |  |
| <b>TP</b> | Portanto, também já me respondeu a esta questão, mas relembro tem uma turma de 9º ano, de surdos? Portanto...  |  |
| <b>SC</b> | De surdos, sim!  |  |
| <b>TP</b> | As outras duas turmas, 5º e 8º, são turmas integradas? Portanto...   |  |
| <b>SC</b> | Surdos integrados, exatamente!   |  |
| <b>TP</b> | Surdos integrados...   |  |
| <b>SC</b> | Em turmas regulares.   |  |
| <b>TP</b> | E qual, como é que define o relacionamento com os alunos, tanto nas turmas que tem só turma de surdos e nas outras turmas? Com os ouvintes. Como define o relacionamento?  |  |
| <b>SC</b> | Eu acho que num caso ou noutro é um relacionamento muito próximo, passámos muitas horas com (com) as mesmas pessoas e eles olham para nós como a (a) “tábua de salvação”, ou seja, é (é) quem está ali mesmo só para me ajudar, e acho que muitas vezes somos encarados assim. Na turma de surdos? A ligação é maior, uma vez que também já os acompanho há mais anos mas, uma vez que as aulas são (são) dadas para a turma e (a, o) a conversa é feita com todos ao mesmo tempo, o relacionamento é um |  |

|           |   |  |
|-----------|---|--|
|           | bocadinho diferente daqueles que estão integrados em turmas de ouvintes. Com (com) aqueles que estão em turmas de ouvintes eles tentam aproveitar ao máximo a nossa presença e portanto é um bocadinho diferente, no sentido em que as dificuldades deles, muitas vezes, não são postas em turma porque entretanto a aula continua por algum motivo, há qualquer coisa que escapou, que eles não conseguem dizer na hora, e é (é) uma relação diferente! Muitas vezes temos que fazer um papel (de) mais de incentivo a que eles participem na turma e que não se ponham á margem, (e) que não é preciso fazer em turma de surdos porque eles estão completamente á vontade e portanto acho que é um trabalho diferente, embora o objetivo final seja o mesmo e portanto não, não há... há é só uma (uma, uma) diferença de relacionamento entretanto também implica nas turmas de ouvintes termos uma relação com os ouvintes também ( <b>TP: hum, hum</b> ) e com professores diferentes com maneiras de trabalhar diferentes porque a verdade é que o trabalho (é) acaba por ser diferente com (o) os surdos e o ouvinte integrado, é um trabalho diferente. |  |
| <b>TP</b> | Portanto, define o seu relacionamento como bom?   |  |
| <b>SC</b> | Muito bom!  |  |
| <b>TP</b> | Portanto, agora passaremos então a algumas informações, mais concretamente do desempenho profissional no contexto escolar. Iniciamos com (com) a direção e os órgãos de gestão da escola. (neste mome...) Prontos, voltámos ao relacionamento com (com) estes elementos, como é que define?   |  |
| <b>SC</b> | Bom! Acho que não (não), nunca tivemos, que não temos qualquer tipo de, temos um relacionamento normal de (de, de) trabalhadora/entidade patronal e portanto não (não) tenho, quando há necessidade de (de) entrar em contacto com eles, eles mostram-se disponíveis e o mesmo acontece ao contrário portanto acho que é um bom relacionamento e que eles têm noção que (que) nós existimos dentro da escola e que somos elementos que fazem parte da (da) escola e procuram também a nossa (a nossa) ajuda para certas situações.  |  |
| <b>TP</b> | E, e em relação aos docentes? Tanto do ensino regular como os do ensino especial ou os outros técnicos da escola?   |  |
| <b>SC</b> | Em relação aos docentes não (não) tenho qualquer tipo, sejam eles do especial ou do (do, do) regular. Eles vêm nos também como (uma) uma mais-valia, uma grande ajuda e (e) como alguém que pode ajudar a salvar um bocadinho e ajudar a (a) ultrapassar um bocadinho a angústia deles. Temos uma boa relação, até porque trabalhámos em equipa, tanto com o professor do regular como com o professor do especial e portanto acho que a nível de relações dentro da escola não há qualquer tipo de, embora pronto, situações pontuais de (de, de) alguns técnicos ou de alguns professores menos (menos) sensibilizados para (para) a problemática e (e) pessoas com ideias diferentes que, há colegas mesmo da área da surdez que (que) são muito estanques e portanto que, acham que o (o) trabalho de cada um de nós é (é) muito limite, é muito, tem uma barreira, ou seja, o meu trabalho começa aqui, termina ali e a partir daí eu não posso fazer mais porque a partir daí o trabalho é do colega e pronto... e quando há este tipo de ideias a relação não é tão (tão) grata mas tentámos ultrapassar essas   | Discurso referente à relação com os docentes do Regular e do Ensino Especial |

|           |  |                             |
|-----------|--|-----------------------------|
|           | diferenças e (e) tentámos de alguma forma trabalhar em equipa e ter uma boa relação.   |                             |
| <b>TP</b> | Que é o objetivo, não é?   |                             |
| <b>SC</b> | Que é o objetivo, exatamente!  |                             |
| <b>TP</b> | Então, neste sentido, acha que os seus colegas, todos estes que nós referimos agora, compreendem o seu trabalho dentro da escola?  |                             |
| <b>SC</b> | Todos não! (riso) Eu acho que (que) alguns deles não têm (não têm) não entendem... aceitam! Mas não entendem... Outros entendem perfeitamente... *   | * Interrupção da entrevista |
| <b>TP</b> | Portanto, peço desculpa pela interrupção, vamos continuar a entrevista anterior. Estávamos na questão (de) dos seus colegas, a direção ou os colegas com quem trabalha na escola... Se acha que compreendem o seu trabalho como intérprete de Língua Gestual dentro do contexto escolar?   |                             |
| <b>SC</b> | Eu acho que não! Acho que (que) a grande parte (de, da) dos colegas de trabalho nem sequer tem noção (da) das funções que (que) o intérprete deve (deve) exercer e, portanto, acho que (não) na sua maioria eles não... não é uma situação de compreensão, (é uma que) é (é) uma situação de (de) desconhecimento! Portanto, acham que qualquer tipo de função que nós fazemos é... como não sabem o que deveríamos fazer não, não têm o tipo de entendimento que deveriam. E outros, não compreendem simplesmente porque não concordam que (que) se façam certas... que (que) o intérprete tenha um papel diferente daquilo que (que, que) vem na (na) legislação e portanto não compreendem mas aceitam! * A maioria acaba por (por) vencer e os resultados acabam por falar por si ( <b>TP: hum, hum</b> ) relativamente a essas situações.   | * (riso, “que remédio!”)    |
| <b>TP</b> | Então, dentro da escola, qual é o trabalho que desempenha? Ou seja, o que é que faz exatamente?  |                             |
| <b>SC</b> | Eu costumo dizer que nós fazemos um bocadinho de tudo! (tom de riso) Nós traduzimos as aulas, traduzimos reuniões, nas quais participámos como membros de uma equipa portanto, nós fazemos (dois papel...) dois papéis em um! Além de traduzirmos a reunião para (para) as pessoas surdas presentes (te...) temos que participar, temos! Não temos! Acabámos por participar como membros de uma equipa que (que) realmente somos e que nessa escola acabámos por, acabam por (por) incentivar que assim seja! Acompanhamos os alunos em visitas de estudo e todas essas atividades extra, extracurriculares e extraescola, muitas vezes! E, inclusive, nos intervalos somos muitas vezes solicitadas para resolver um problema de comunicação entre um funcionário, um professor, um colega, etc. Portanto, acabámos por andar ali apagar muitos fogos à volta (de) dos alunos surdos. |                             |
| <b>TP</b> | Portanto então, dentro do trabalho que desempenha, sente ou acha que há algo que faça mas que não deva fazer?  |                             |
| <b>SC</b> | Não! * Eu acho que (que) não há nada (que eu) que eu faça que não devesse fazer! Se tivermos em conta a (a) legislação tudo o que eu faço eu   | * Riso                      |

|           |   |  |
|-----------|---|--|
|           | não devia fazer! Ponto!   |  |
| <b>TP</b> | Então faz mais do que é suposto? Digamos assim...   |  |
| <b>SC</b> | <p>Eu não acho que é mais do que é suposto, eu acho que é... a legislação corta um bocadinho a (a, a) afunila um bocadinho nessa situação porque estamos (tamos) a falar de uma escola, de (de) um ambiente em que (que) todos nós somos (somos) elementos educativos e, portanto, eu não posso de todo ser uma máquina, ser um elemento que entra e sai da escola e que não passa de uma ponte, que (que) não dá uma opinião, que (que) vê situações mas que não fala porque não pode, que (que) não é uma situação que (que, que) ajude ninguém. Portanto, acho que (que) todas as atividades, tudo o que nós fazemos (numa) dentro de uma escola é no sentido de melhorar e de ajudar a que a educação para estes alunos seja (seja) igual à dos outros e (e) portanto não faço a mais! Agora se tivermos em conta o que a (legis...) legislação diz, claro que todos os dias eu ultrapasso essas questões (e) mas, de todo, não concordo de todo que (que, que o faça) que esteja a ultrapassar! Acho que estou a (a) ajudar a que estes miúdos tenham melhor acesso à informação, à educação e (e) mesmo que os colegas tenham uma melhor qualidade de trabalho porque se eu tenho formação, se eu tenho informação sobre os alunos, sobre a surdez, sobre uma melhor, se calhar, estratégia, uma melhor maneira de (de) chegar até (até) eles de forma a que eles aprendem realmente porque é que eu não posso contribuir, se tenho formação, se tenho capacidade e (e) se tenho vontade acima de tudo. Portanto, acho que (que), como eu disse há bocadinho em Educação não podemos ser estanques! O porteiro é um educador, a funcionária (é um) é uma educadora, o professor é um educador, e portanto eu acho que (que) nós também o somos, à nossa maneira, como cidadãos, como profissionais da educação e (e) como conhecedores (da, desta) desta comunidade tão específica, que não é conhecida por todos dentro da escola, principalmente por muitos docentes que (que) se deparam com uma turma de alunos surdos, que portanto, deve ser em relação às turmas de (de, de) ouvintes que tem um aluno integrado o professor acaba por ter uma escapatória mas quando a turma é de surdos não há escapatória! Portanto, ou o professor consegue passar alguma mensagem ou então vai ser (vai ser) um ano de trabalho de (de) frustração para (para) ambos, professor e aluno. E se eu nesse triângulo posso fazer parte da (da, da), posso ser um meio de (de, de) se alcançar uma qualidade de ensino para ambos, porque é que eu não posso fazer? Se consigo, se tenho capacidades e se (e se) tenho algo para (para) dar... portanto...</p> |  |
| <b>TP</b> | Portanto, acha que (que) a lei que existe neste momento que já é, digamos, antiga, relativamente à definição do intérprete é um bocadinho redutora?   |  |
| <b>SC</b> | <p>Completamente redutora! Do intérprete educativo completamente! Como é que posso participar numa turma, ir a reuniões de conselho (conselho) de turma com (com) todos os professores a falarem das problemáticas dos alunos, de (de) todos os problemas que se passam no dia-a-dia, como é que posso passar 30, 35 horas do meu, da minha semana com crianças, que é de crianças e de adolescentes acima de tudo que (que) estamos (tamos) a falar e (e) não me envolver?! Portanto, acho que é (que é, que é uma) mesmo redutora, quase que (que) não precisaríamos de ser nós a estar lá (por, por) porque não então uma, se realmente um intérprete terá que ter essas</p>   |  |

|           |   |  |
|-----------|---|--|
|           | <p>funções, se calhar tudo, toda a formação tem que ser pensada e até mesmo os profissionais tem que ser pensados! Porque estamos (tamos) a falar de pessoas e portanto, é uma relação que envolve seres humanos e não máquinas e não podemos comportarmo-nos como máquinas! Eu não posso, dentro de uma turma de alunos surdos perceber que eles não estão (tão) a perceber nada mas que estão a dizer que sim mas eu sei que isso é uma característica deles dizer que sim porque não estão a perceber nada e querem ('desistir') desligar e eu não posso compactuar com isso! Se faço parte da equipa educativa, eu tenho que (que) alertar o professor que essa é uma característica do aluno porque eu tenho conhecimento que é desses alunos e, portanto, tenho que alertar de forma a que ele também possa chegar lá (de outra form...) de outra forma. Claro que não é uma (uma) situação evasiva, não posso chegar a uma aula de um professor e dizer: olhe, não é nada disto, tem que mudar, tem que fazer! Acho que é um trabalho que se vai construindo desde o primeiro dia, o professor aceita a nossa ajuda, precisa da nossa ajuda, pede a nossa ajuda e se nós podemos ajudar acho que faz todo o sentido, que não faz nenhum sentido ser aquela relação minimalista de (de) máquina, de (de, de) uma (uma) tradução mecanizada, que muitas das vezes é até limitada pelo conhecimento da Língua Gestual que (que) os alunos têm. Portanto, se eu me reduzir única e exclusivamente à tradução mecanizada, eu não posso de todo ir desconstruindo a minha própria Língua Gestual para que eles acessem à (à) informação mas se eles não têm essa Língua Gestual, quer dizer, quem é que vai fazer essa desconstrução? O professor não percebeu que eles não perceberam, eu percebi que eles não perceberam, não posso intervir? Afinal o que é que eu sou ali dentro? Acho que (que) realmente a legislação está (tá) desadequada para um intérprete educativo, não faz sentido essa definição, não faz de todo sentido eu me comportar dentro de uma (dentro de uma, de uma) sala de aula me comportar como se estivesse num seminário numa situação impessoal, não faz todo sentido!</p> |  |
| <b>TP</b> | <p>Exatamente! Portanto, e também vai de encontro à (à) próxima questão que (que) será então os maiores obstáculos, as dificuldades ou os dilemas que a SC neste momento encontra no (no) trabalho que está a desempenhar?</p>  |  |
| <b>SC</b> | <p>Os dilemas? Eu acho que os dilemas são criados pelas (pelas) barreiras físicas que nós temos, (pelo, pelo) pelos colegas que não (que não) dominam o que é a surdez, (pelo) pelos colegas que trabalham contra a maré, ou seja, quando estamos (tamos) todos a trabalhar num sentido e há colegas que (que) trabalham noutro sentido e depois uma série de (de) legislações que estão a surgir e que (que) em vez de (de) tentarem facilitar a (a) convivência de (de) técnicos e professores porque com estes alunos trabalham muitas pessoas diferentes, trabalham os professores do regular, trabalham professores do especial, técnicos, como terapeutas da fala, intérpretes, formadores de Língua Gestual, e portanto estes miúdos têm que todos os dias lidar com (com) muitos profissionais diferentes e há uma série de legislação que (que) tem vindo a sair que (que) muitas vezes sendo mal interpretada acaba por (por) levar a que as relações dentro (da) das escolas seja um bocadinho um campo de batalha e que isso seja um bocadinho transmitido aos alunos e (e) muitas vezes essas são (as principais) os principais dilemas com que nos debatemos porque temos que (que, que) pensar se realmente podemos ou não avançar e continuar com esta atitude! E, claro que, há muitas situações com que eu me deparei que</p>   |  |

|           |   |                             |
|-----------|---|-----------------------------|
|           | (que) só consegui levar avante porque tinha uma equipa atrás de mim que me dizia: sim senhora, vai em frente porque tem mesmo que ser assim! Mas, com certeza, que se a resposta da equipa fosse diferente que aí sim, eu teria que voltar atrás e (e) repensar toda essa situação.   |                             |
| <b>TP</b> | Portanto, mas em termos de (de) obstáculos também com (com) os alunos surdos, sente que (que) há algo que (que) dificulte ou que não esteja de acordo com o seu trabalho?   |                             |
| <b>SC</b> | Não percebi... *  | * Interrupção da entrevista |
| <b>TP</b> | Portanto, estamos (tamos) a falar em relação aos obstáculos e dilemas com o trabalho que desempenha. Mesmo em (em rel...) relação aos alunos, sente que (que) há algum obstáculo, estamos (tamos) a falar da Língua Gestual...  |                             |
| <b>SC</b> | Há, claro que sim! Em relação à Língua Gestual há sempre um obstáculo. Agora que (fala...), o público com (com) o qual eu trabalho são (são, são) alunos que (que) passaram por diversas opções de ensino, ora inclui ora exclui e ora participa numa turma de ouvintes ora não participa e, portanto, são miúdos que (que) até há bem pouco tempo ainda nem sequer tinham bem definido se tinham uma primeira Língua como, que se a primeira Língua era a Língua Gestual, se a (a) a Língua Portuguesa e, portanto, nesse sentido têm um conhecimento muito (muito) vago, muito (muito) aquém daquilo que deveriam ter nesta situação em relação à Língua Gestual, que (que não, não) acaba por não ser uma barreira porque... |                             |
| <b>TP</b> | Mas dificulta o trabalho?   |                             |
| <b>SC</b> | Dificulta. Claro que sim, que dificulta! Porque tem que haver (uma) uma desconstrução da Língua Gestual, temos que ir a um nível muito básico, o que por (muitas) muitas vezes acaba por se, por, ao descermos muito, ao (ao, ao) descodificarmos muito a mensagem acabámos por não passar realmente a mensagem que se pretende e, portanto, o objetivo é que eles percebam exatamente os conceitos e (e) as (as) matérias relativas àquele ano letivo e, portanto, o conhecimento deles como é tão vago, muitas vezes temos que chegar a níveis muito inferiores àquilo que eles (que eles) têm de conhecimento. *   | * Interrupção da entrevista |
| <b>TP</b> | Portanto, tendo em conta tudo o que referiu e tendo em conta a sua experiência profissional como intérprete há cerca 5 anos, 4 em contexto escolar, como é que a SC define o trabalho, portanto, a sua atividade profissional como intérprete de Língua Gestual?  |                             |
| <b>SC</b> | Como é que eu defino? * É difícil definir, nós não conseguimos, eu não sei, eu não consigo definir onde é que começa e termina o meu trabalho. É, eu acho que muitas vezes somos pais, mães, tios, avós, amigos... somos tanta coisa, somos intérpretes, professores, somos muitas vezes a única pessoa que os entende e, portanto, é um trabalho que não é muito, não é fácil definir e também não é reconhecido, portanto, acaba por ser um trabalho ingrato também para os profissionais que o desenvolvem desta forma e que (que) dão muitas vezes o que têm e o que não têm para que (que) os alunos   | * <i>Suspiro</i>            |



|           |  |                |
|-----------|--|----------------|
|           | consigam ter alguma (alguma) equidade em relação ao ensino com os ouvintes.  |                |
| <b>TP</b> | Portanto, estamos (tamos) mesmo na reta final. Só ia pedir à SC se (se, se) quer acrescentar alguma coisa ou se acha que há algo que eu não tenha perguntado e que (que) ache importante referir? Gostaria que deixasse o seu testemunho.  |                |
| <b>SC</b> | Não, acho que não há nada que (que) tenha escapado, não sei se (se) fui clara em alguns pontos, em relação aí a um ponto, ao ponto em relação às barreiras eu acho que me esqueci, que me esqueci também de referir que (que) as famílias destes (destes) miúdos acabam por apostar também muito em nós porque são sempre as pessoas que (que) os miúdos referem porque é a pessoa que está ali ( <b>TP: mais próxima</b> ) em todas as aulas, é a pessoa que está (tá) ali, que realmente os percebeu e muitas vezes recorrem (recorrem) ao intérprete do (do, do) filho ou da filha para (para) esclarecer situações muitas vezes extraescolares. E, portanto, daí que eu diga (que a nossa) que a nossa profissão é um bocadinho difícil de definir porque nós damos (damos) por nós e já estamos (tamos) a acompanhar os miúdos ao médico muitas vezes, outras vezes em situação de tribunal para esclarecer situações que eles em família não conseguem esclarecer e essa é também uma grande barreira ao nosso trabalho é que não há uma grande ligação entre os alunos e os filhos e os pais, a família em si. E nós acabamos por ser essa ligação, o que também depois dificulta um bocadinho (a nossa) o nosso trabalho porque acabamos por (por, por) dar demasiada, ter uma (uma, uma) relação demasiadamente aberta e daí que (não pode) não possamos também pôr aqueles entraves de máquina porque não conseguimos, estamos (tamos) mesmo a falar de crianças com muitas necessidades, de afeto, de carinho, de atenção, de comunicação, de (de) uma série de situações e que, portanto, não conseguimos de todo ser estanques e (e) ainda bem que neste momento, que neste momento e que desde sempre, embora ao início tivesse sido um bocadinho complicado, desde sempre tenha tido uma equipa que (que) sempre fomentou, (que) e que sempre nos apoiou, tanto a mim como às outras colegas que por lá passaram e que neste momento lá se encontram que (que) sempre apoiou a nossa, o nosso trabalho e que (que) acima de tudo valorizam aquilo que (faze....) nós fazemos, principalmente aqueles que têm conhecimento da (da) definição do papel do (do) intérprete porque sabem que todos os dias nós vamos muito para além dessa definição, que vamos muito para além dessas funções e apoiam porque sabem que sem isso, se os resultados são maus seriam muito piores e, portanto, têm perfeita consciência que (que) o nosso trabalho é importantíssimo diariamente e é isso que, se calhar, também nos dá um bocadinho de ânimo para não desistirmos porque entretanto as coisas que vão aparecendo relativamente à nossa profissão são todas no sentido de desistirmos todos de ser intérpretes e de deixarmos que alguma máquina nos substitua nessa situação. E acho que é tudo, não tenho mais nada a acrescentar. |                |
| <b>TP</b> | Muito obrigada SC pela sua disponibilidade e pelas respostas que me forneceu.  |                |
| <b>SC</b> | De nada, obrigada eu!  | Fim: 27:86 min |

### III – ENTREVISTA

## **Intérpretes de Língua Gestual Portuguesa**

Entrevista a 29 de Março de 2011, entre as 16h00 e as 16h35

Local – residência da pessoa entrevistada

### **Intervenientes (INT)**

Tânia Pereira (TP) – investigadora

FF – pessoa entrevistada

### **NOTA PRÉVIA:**

A gravação da entrevista começou após ter sido apresentado, lido e explicitado o Consentimento Informado, o qual foi assinado por FF após concordar com os termos propostos da entrevista.

No início da gravação foi lido um breve texto referente às metodologias e objetivos presentes na investigação, registado na transcrição que se segue.

No decorrer da entrevista foram colocadas as questões construídas no roteiro inicial de entrevista e foram colocadas novas questões decorrentes da entrevista e de acordo com a pessoa entrevistada.

A transcrição da entrevista que aparece de seguida foi escrita textualmente de acordo com a gravação da mesma, tendo acrescentado notas na transcrição, que podem se encontrar no decorrer do texto ou escritas como nota, sempre que se achar conveniente e importante para a compreensão da entrevista.

Algumas notas introduzidas no meio do texto de forma a poderem explicitar alguns conteúdos, significados ou ações, são introduzidas através de (...) em negrito, que representa um novo discurso ou discurso intercalado e através de simples (...), representando equívocos cometidos no discurso oral ou discurso repetitivo, incompreensíveis em texto escrito.

De referir ainda, que de acordo com a confidencialidade mencionada no consentimento informado, esta transcrição não contempla o nome da pessoa entrevistada, mas sim a utilização de uma sigla, no sentido de preservar o seu anonimato.

| INT | DISCURSO  | NOTAS |
|-----|---|-------|
| TP  | Boa tarde.  |       |
| FF  | Boa tarde.  |       |
| TP  | Portanto, esta investigação destina-se a fazer o levantamento de informação com base em cinco entrevistas realizadas a intérpretes de Língua Gestual Portuguesa que estejam a exercer funções no Ministério da Educação, ensino básico ou secundário. A partir dos dados obtidos nas entrevistas pretende-se avaliar o papel que os intérpretes de Língua Gestual desempenham nas escolas, as dificuldades e obstáculos encontrados no trabalho diário com alunos surdos no contexto escolar envolvente. Os dados obtidos serão analisados e divulgados mediante autorização dos entrevistados, neste caso a FF já assinou a nossa declaração. Vou iniciar então esta entrevista com algumas questões relativamente à sua situação como intérprete. A primeira questão refere-se à habilitação académica como intérprete de Língua Gestual. |       |
| FF  | Sou licenciada, licenciada no curso de Tradução e Interpretação de Língua Gestual Portuguesa.   |       |
| TP  | Tem algum curso associado a esta área?  |       |
| FF  | Tenho um curso de iniciação à Língua Gestual, uma coisa muito básica de 50 horas, através de (uma) um centro de formação.   |       |
| TP  | É a única coisa que (FF: <b>hum, hum</b> ) tem, não tem outro curso? Sem ser até em relação à área?   |       |
| FF  | Curso, só se tiver a falar (do) do certificado de aptidão profissional.   |       |
| TP  | Também tem a sua (FF: <b>hum, exato</b> ), podemos associar... ok! Já tinha conhecimento da Língua Gestual antes de entrar (pra) para o curso?  |       |
| FF  | Hum. Tinha conhecimento da existência do curso porque frequentava a mesma faculdade, em Português e Inglês, antes de passar para este. Este cursinho que eu falei antes, das 50 horas, foi uma preparação para eu saber se queria ou não realmente mudar para o curso de intérpretes.   |       |
| TP  | Então foi realizado antes (FF: <b>antes</b> ) de entrar no curso?   |       |
| FF  | Antes de pedir a transferência para o curso, durante o mês de Verão, foi quando realizei essa formação profissional. Portanto, foi o único contacto que eu tive com a Língua Gestual antes de entrar no curso, não conhecia pessoas surdas, não conhecia o mundo da surdez, o mundo da Língua Gestual, não tinha qualquer conhecimento!   |       |
| TP  | Mas já tinha um nível básico, lá está, das 50 horas.  |       |
| FF  | Sim, das 50 horas.  |       |
| TP  | Há quantos anos é que está a trabalhar como intérprete de Língua Gestual?   |       |
| FF  | Este ano é o 4º ano de trabalho.  |       |

|           |   |  |
|-----------|---|--|
| <b>TP</b> | É o 4º ano. Sempre trabalhou em escolas?  |  |
| <b>FF</b> | Sim.  |  |
| <b>TP</b> | Neste caso, qual é que foi a sua opção quando escolheu o exercício da profissão de intérprete? O porquê? De ter escolhido essa profissão.   |  |
| <b>FF</b> | Até era uma profissão nova, o curso existia há dois anos, aqui no Porto e cativou-me! Cativou-me por ser uma coisa diferente, por pensar que teria mais perspectivas de trabalho, que teria maior oferta de emprego, uma vez que era uma profissão relativamente nova. Foi (foi) um bocadinho por aí e por ter, e também por ter (por ter) contacto com pessoas diferentes, trabalhar com outro tipo de crianças. |  |
| <b>TP</b> | Hum, hum. Neste momento, então, vamos passar a outras questões relativas ao contexto em que está a trabalhar, ( <b>FF: sim</b> ) neste momento. Em que região do país se encontra a trabalhar?  |  |
| <b>FF</b> | No norte! Não sei se quer que responda especificamente?   |  |
| <b>TP</b> | Não, não precisa. Basta a região...   |  |
| <b>FF</b> | É no norte.   |  |
| <b>TP</b> | Está na zona do norte! Trabalhou sempre nessa escola onde está a trabalhar neste momento ou mudou ao longo desses 4 anos?   |  |
| <b>FF</b> | Eu tive uma experiência só de um dia noutra (noutra) escola, no sul interior, acho! Sim, no interior, sim, interior sul mas foi um dia, depois voltei para cá, entrei logo aqui e estou aqui há 4 anos ( <b>TP: há 4 anos</b> ). Desde que comecei a trabalhar.   |  |
| <b>TP</b> | E onde se encontra a trabalhar, é de ensino básico ou secundário?   |  |
| <b>FF</b> | Ensino básico, EB 2,3.  |  |
| <b>TP</b> | Poderá me especificar com que anos letivos trabalha, exatamente?  |  |
| <b>FF</b> | Com 5º, 6º, 8º e 9º. Mas também já trabalhei com 7º, os meninos que este ano estão no 8º, ano passado estavam no 7º. ( <b>TP: exato</b> ) Já trabalhei...   |  |
| <b>TP</b> | Mas neste momento?  |  |
| <b>FF</b> | Neste momento, 5º, 6º, 8º e 9º.   |  |
| <b>TP</b> | Exato! E quantos alunos? Destes anos letivos que me referiu, quantos alunos é que está a trabalhar? No geral.   |  |
| <b>FF</b> | No geral? Ora, 15, 16, deixe-me pensar! 5 do 5º, 2 do 6º, 4 no 8º, não é? 11, e 4 no 9º, então são 16 meninos.  |  |
| <b>TP</b> | Ok. (vão) De que idades?  |  |
| <b>FF</b> | Entre os 10, 9-10 anos até aos 16, 17 anos.   |  |
| <b>TP</b> | Dentro, ora, portanto, desses 16 alunos que referiu, quantos, se tem esta   |  |

|           |   |  |
|-----------|---|--|
|           | informação! Quantos é que utilizam a Língua Gestual como único meio de comunicação?   |  |
| <b>FF</b> | Como único? Como único são, ora portanto, no 5º ano 2 e no 9º ano, no 8º 1, 3, e no 9º ano 2, portanto são 5 meninos! ( <b>TP: 5</b> ) que têm só a Língua Gestual como meio de comunicação.  |  |
| <b>TP</b> | E todos os restantes utilizam Língua Gestual e o Português? Em simultâneo?  |  |
| <b>FF</b> | Sim, utilizam. A maioria oraliza relativamente bem, alguns com algumas dificuldades mas apoiam-se quer na Língua Portuguesa quer na Língua Gestual.   |  |
| <b>TP</b> | Não há nenhum desses alunos que não tenha qualquer contacto com a Língua Gestual? Todos eles têm conhecimento? Da Língua Gestual.   |  |
| <b>FF</b> | Sim, uns mais do que outros, outros também como têm outras patologias associadas não fazem uso bem, bem da Língua Gestual, se calhar são gestos mais rudimentares mas (mas) acho que se pode dizer que têm contacto com a Língua Gestual, pelo menos com os colegas e ( <b>TP: pelo convívio</b> ) com a professora de Língua Gestual.  |  |
| <b>TP</b> | Exato. Estas turmas, portanto, falou-me em 4 anos letivos diferentes, são só turmas de surdos ou todas elas são turmas integradas com os ouvintes?  |  |
| <b>FF</b> | Elas são turmas, no fundo elas são todas turmas integradas com ouvintes, agora temos o 5º ano e (8º) e o 9º ano que funcionam como turma de surdos apenas nas disciplinas teóricas. Portanto, os alunos estão integrados numa turma de ouvintes, vão à turma, vão às aulas práticas como EVT, Área de Projeto, e outras não é?! Com os alunos ouvintes e nas aulas teóricas, principalmente Ciências, Físico-Química, Português, Matemática, eles saem e têm em pequeno grupo. A isso é que nós chamámos a turma de surdos. |  |
| <b>TP</b> | Não deixam de ser da turma...   |  |
| <b>FF</b> | Não deixam de ser da turma, estão perfeitamente integrados.   |  |
| <b>TP</b> | Mas têm aulas individualizados?   |  |
| <b>FF</b> | Exatamente, com o professor e a intérprete.   |  |
| <b>TP</b> | Exato. Uma forma, uma questão mais pessoal, como define o seu relacionamento com os alunos? Podemos referir a surdos e ouvintes ( <b>FF: o meu relacionamento</b> ) mas mais ( <b>FF: sim</b> ) os surdos, como define o relacionamento?  |  |
| <b>FF</b> | Com todos os alunos acho que o meu relacionamento é bom. Com os alunos surdos, claro que há exceções não é?! Há um dia que nós estamos mais zangados, que nós estamos mais nervosos por qualquer motivo, isso acho que acontece em (em) todas as profissões. Mas acho que os alunos surdos vêm-nos, vêm-me (não é?!), neste caso a mim como intérprete, como uma amiga! Acho que a nossa relação é (como), não só da intérprete mas como confidente, amigas, para as brincadeiras, para contarem os                         |  |

|           |   |                         |
|-----------|---|-------------------------|
|           | segredos quando estão tristes, quando não estão, quando têm dúvidas, quando têm problemas, acho que no fundo o nosso relacionamento baseia-se na amizade.   |                         |
| <b>TP</b> | E também diz isso porque trabalha muito com eles e chegam a ter essa relação?   |                         |
| <b>FF</b> | Sim, sim. São muitas horas com (com) os mesmos meninos.   |                         |
| <b>TP</b> | E com os ouvintes? Já que também estão integrados.  |                         |
| <b>FF</b> | Com os alunos ouvintes também (também) acho que existe respeito, quer dizer, há sempre exceções, não é?! As crianças são assim mas acho que no (no) geral os alunos têm respeito por nós quando estamos dentro da sala de aula, claro está que a barulheira às vezes dentro da sala e as brincadeiras é (é) fruto da idade não é?! Não é só comigo, acho que isso acontece com toda a gente ( <b>TP: exato</b> ), com todos os profissionais da escola mas relação é boa. |                         |
| <b>TP</b> | Mas como está mais centrada com os alunos surdos...   |                         |
| <b>FF</b> | Exato, muitas coisas até me vão passando ao lado.   |                         |
| <b>TP</b> | Claro! Portanto, passando essas questões, vamos falar agora do (do) trabalho que é realizado como intérprete. O relacionamento com a direção e outros órgãos de gestão na escola...   |                         |
| <b>FF</b> | O meu relacionamento? Como intérprete, o relacionamento...  |                         |
| <b>TP</b> | Que tipo... exatamente... dentro da escola... se é que existe!  |                         |
| <b>FF</b> | Acho que o relacionamento (o relacionamento) existe quando é necessário. Até agora sempre que tenho pedido alguma coisa, sempre que seja, quando é preciso alguma coisa que (que) me dirijo ao órgão de gestão nunca me têm recusado. Acho que o relacionamento é bom!  |                         |
| <b>TP</b> | O essencial?  |                         |
| <b>FF</b> | É, o essencial! Muitas vezes, se calhar, não há mais relacionamento porque eu também não procuro, não é?! Acho que é um bocadinho por aí, não tenho <u>necessidade</u> * de procurar.   | * TP e FF em simultâneo |
| <b>TP</b> | E em relação aos docentes do ensino regular? Estou a falar dos professores que trabalham com os alunos surdos e que trabalham consigo.  |                         |
| <b>FF</b> | Acho que existe um bocadinho de tudo.   |                         |
| <b>TP</b> | Pois, porque também trabalha com muitos professores! Temos ( <b>FF: exato</b> ) 4 anos letivos diferentes...  |                         |
| <b>FF</b> | Imensas disciplinas...  |                         |
| <b>TP</b> | Imensas disciplinas...  |                         |
| <b>FF</b> | Professores de 2º ciclo, professores de 3º ciclo, professores sensibilizados já para a surdez e para o que é ter um intérprete na sala de aula e  |                         |

|           |  |                      |
|-----------|--|----------------------|
|           | professores não tão sensibilizados para isso e... penso que no início do ano letivo, a relação era um pouco, como é que eu hei-de dizer... tensa! Porque o professor vê ali uma pessoa dentro da sala, não sabe o que é que ela está lá a fazer mas acho que à medida que o tempo vai passando as coisas vão (vão) melhorando e eles vão (vão, vão) se apercebendo (na) da (da) necessidade que têm de ter o intérprete a trabalhar juntamente com eles na sala. Claro que há pessoas *, é como tudo, há umas pessoas que são mais simpáticas, há outras pessoas que são menos simpáticas mas isso acho que já vai da personalidade de cada um mas assim mau, mau relacionamento não (não), acho que (não) nunca tive assim uma experiência de (de) mau, mau relacionamento. Quer dizer, minto, acho que o ano passado tive uma experiência negativa com um professor! O professor ignorava completamente a nossa presença na sala de aula e pronto, ignorava! Não sabia o que é que, acho que ela não tinha bem a certeza sequer do que é que estávamos lá a fazer, do que é que, de que forma é que nós podíamos trabalhar em equipa e nunca houve essa (essa) tentativa de busca entre... | <i>* tom irónico</i> |
| <b>TP</b> | Nunca houve relação portanto com o...  |                      |
| <b>FF</b> | Com esse professor mas tenho muito (muito pouco) poucas experiências assim de maus...  |                      |
| <b>TP</b> | Negativas?   |                      |
| <b>FF</b> | É.   |                      |
| <b>TP</b> | E com os docentes e outros técnicos da Educação Especial?  |                      |
| <b>FF</b> | O relacionamento é bom! Acho que podemos dizer que é um relacionamento bom porque trabalhamos em equipa! Trabalhamos juntos (para) para a mesma, para o mesmo objetivo, claro está que às vezes as opiniões são contrárias (e) mas isso cada um deve respeitar, temos que respeitar as opiniões de todos, mas no geral acho que é um ambiente bom, é um ambiente agradável!  |                      |
| <b>TP</b> | Indo de encontro a, até ao que referiu relativamente aos docentes do ensino regular, qual é a sua perceção relativamente aos colegas que trabalham consigo, se acha que compreendem o trabalho do intérprete? Portanto, como até referiu que o ano passado teve uma experiência em que sentiu que o professor não entendia o seu papel dentro da sala de aula, portanto, em geral, acha que (o) os professores do ensino regular, a direção da escola, mesmo até os professores de Ensino Especial, compreendem o seu papel dentro da (sala) da escola?  |                      |
| <b>FF</b> | É assim, isso depende do que, do qual for o seu entendimento do que é o papel do (do) intérprete de Língua Gestual. O meu entendimento é que o intérprete é um agente educativo que está ali para trabalhar em equipa com qualquer docente da escola, com qualquer membro da (da) comunidade educativa. E, portanto, o meu papel não acaba onde termina, não começa onde termina o do outro, nem o do outro começa onde termina o meu papel! Nós, juntos, trabalhamos (pela) pela qualidade do ensino! Agora, muitas vezes acontece sim que há muitas (há muitas) coisinhas, (há muitos) há muitos, como é que eu hei-de dizer? Há muitas situações em que eu sei que eu não deveria estar a fazer aquilo mas por (por, por uma) um sem  |                      |



|           |   |              |
|-----------|---|--------------|
|           | número de situações os professores delegam um bocadinho o trabalho deles em nós! Poderá ser falta de (de) informação, poderá ser um bocado de desprendimento, ‘olha, ela está ali portanto ela trabalha com eles e eu vou trabalhando com os outros e (e, e) ela vai trabalhando com (com) os alunos surdos mas nota-se que (que) não estão (ali muito bem definidas) bem definidos o papel de cada um. De qualquer das maneiras é como eu digo, eu acho que não há um papel estanque para o que é ser o professor, o que é ser o intérprete, o que é ser o (o) órgão de gestão, não é?! Acho que todos devemos trabalhar pelo (pelo) mesmo objetivo. |              |
| <b>TP</b> | Mas alguém já a questionou, até relativamente aos professores que trabalham consigo que no primeiro dia deparam-se com outra colega dentro da sala de aula. Alguém lhe questionou alguma vez, diretamente, mas o que é que faz aqui?  |              |
| <b>FF</b> | Já, já, já me foi feita, já me foi colocada essa (essa) questão e eu expliquei que estava lá para ajudar na comunicação entre o professor e o aluno, que estava ali para traduzir o que fosse dito, (dentro da sala) tudo (tudo) o que fosse dito dentro da sala mas no fundo isso acaba por esvanecer-se no tempo! Porque depois nós conhecemos tão bem os meninos que muitas vezes o professor não, ele próprio não consegue fazer o papel dele porque ele também não sabe!   |              |
| <b>TP</b> | Não tem a perceção, <u>a mesma perceção</u> *...  | * Simultâneo |
| <b>FF</b> | <u>Não tem a mesma perceção</u> * daquilo que eles necessitam como o intérprete tem!  |              |
| <b>TP</b> | Pois. Também as dificuldades que talvez verifique noutras disciplinas porque trabalha com eles noutras disciplinas...   |              |
| <b>FF</b> | Exatamente.   |              |
| <b>TP</b> | Vai influenciar essa sua perceção?  |              |
| <b>FF</b> | Exatamente, exatamente.   |              |
| <b>TP</b> | Porque o professor é professor...   |              |
| <b>FF</b> | Está lá naquela aula! Explica a aula, não é?!   |              |
| <b>TP</b> | Exatamente. E tem mais conhecimento dos outros...   |              |
| <b>FF</b> | Das dificuldades. É mais fácil eu estar a traduzir e saber se o aluno está a compreender ou se não está a compreender, o professor não tem (não tem) tão facilmente essa perceção! Basta me olhar, às vezes, para (para) a cara deles e saber se aquilo, se os conteúdos estão a ser aprendidos ou não! Não é?! E (e) se calhar se eu (se, se) não interviesse nesse momento passava completamente despercebido ao docente da disciplina que eles estavam ou não a (a) compreender aquilo que estava a ser dito, e então, eu intervenho sim, juntamente com o professor, não é?!  |              |
| <b>TP</b> | Portanto, alerta o...   |              |
| <b>FF</b> | Exatamente, exatamente.   |              |

|           |   |               |
|-----------|---|---------------|
| <b>TP</b> | Para essa situação. Então, passaremos ao trabalho que desempenha na escola. Se me poderá dizer, o que é que faz exatamente? Dentro da escola de aula, quando entra de manhã o que é que a FF faz?   |               |
| <b>FF</b> | Entro de manhã, dirijo-me para a sala de aula. * Dirijo-me para a sala de aula, sento-me, normalmente estou sentada juntos dos alunos surdos e vou acompanhando tudo aquilo que o professor diz! Claro que, nós fazemos sempre um bocadinho mais, lá está! Não passa só por aquilo que (que) acontece dentro da sala de aula, muitas vezes somos nós que acompanhámos os alunos durante os intervalos, se os alunos têm dúvidas vêm ter connosco, vêm mais depressa se calhar ter connosco do que propriamente com o diretor de turma que está lá disponível mas eles sentem-se mais à vontade connosco, não é?! Somos nós que comunicámos, que falámos a mesma língua que eles. Acabo por tratar um bocadinho de todos os assuntos relacionados com os alunos, seja dentro da sala ou fora de aula. Acompanhá-los nos trabalhos de casa, sei lá... | * <i>Riso</i> |
| <b>TP</b> | Mas, por exemplo, poderia exemplificar um bocadinho o seu trabalho, tendo em conta que trabalha com turmas...   |               |
| <b>FF</b> | Diferentes...   |               |
| <b>TP</b> | Pois, estamos a falar de turmas só de surdos e turmas quando tem os surdos junto com os ouvintes. O seu trabalho poderá ser diferente ou não sei se será diferente, o trabalho que faz de um lado e do outro. Pode tentar...  |               |
| <b>FF</b> | É assim, o trabalho nas aulas em que os alunos estão integrados acaba por ser mais limitado ao traduzir (o que se está) o que está a ser dito, a aula acontece num ritmo diferente, há muita (há muita, muita, muita) mensagenzinha que passa de um colega para o outro, do professor para o aluno, do aluno para o professor e então nós estamos limitados aquilo. Enquanto que, se estivermos numa aula em que estão só os surdos podemos nos direcionar, focar e (a) trabalhar ao ritmo deles e parar quando é preciso, portanto, o meu trabalho dentro da sala de aula com os alunos só surdos é muito mais gratificante, claro! Conseguimos andar devagarinho, mediante as necessidades de cada um, conseguimos avançar com um mais um bocadinho, com outro menos e vamos (vamos) andando.   |               |
| <b>TP</b> | Conciliando...  |               |
| <b>FF</b> | Exatamente, vamos andando para a frente se o aluno nos permitir, enquanto que se estivermos numa turma integrados, normalmente os alunos ouvintes não necessitam de tanto tempo para adquirir um determinado conhecimento. ( <b>TP: portanto</b> ) O trabalho é diferente.  |               |
| <b>TP</b> | Exato. Porque nessas aulas também se limita a traduzir, não há tempo para parar...  |               |
| <b>FF</b> | Não há tempo para explicar o que quer que seja.   |               |
| <b>TP</b> | Pois, essas dúvidas que possam <u>existir</u> *...  | * Simultâneo  |
| <b>FF</b> | <u>Existir</u> * da parte (da parte) dos surdos que ( <b>TP: claro!</b> ), normalmente os alunos surdos têm muito mais dúvidas do que os alunos ouvintes. Não há tempo para isso! ( <b>TP: o que é complicado...</b> ) Uma pessoa não consegue  |               |

|           |   |  |
|-----------|---|--|
|           | parar como pára quando está só em pequeno grupo!  |  |
| <b>TP</b> | A trabalhar centrado nos surdos! E, além deste trabalho, diretamente com os alunos surdos dentro da sala de aula, tem outras tarefas que desempenha? Isto é, participa nas reuniões, visitas de estudos, essas atividades realizadas na escola?   |  |
| <b>FF</b> | Atividades extra! Sim, participo em quase tudo, seja em visitas de estudo, seja, nas reuniões também participo, participo...  |  |
| <b>TP</b> | Como?   |  |
| <b>FF</b> | Como intérprete, basicamente!   |  |
| <b>TP</b> | É isso...   |  |
| <b>FF</b> | Não sei se por às vezes me manter calada e não falar, o que é certo é que também muitas vezes a nossa opinião não é pedida, portanto, basicamente participo como intérprete! Para a formadora.  |  |
| <b>TP</b> | Portanto, não avalia, nem...  |  |
| <b>FF</b> | Exatamente, não avaliámos.  |  |
| <b>TP</b> | Então, está nas reuniões a traduzir ( <b>FF: exatamente</b> ) para a formadora de Língua Gestual?   |  |
| <b>FF</b> | Para a formadora.   |  |
| <b>TP</b> | E não é pedido à intérprete ( <b>FF: não me é abordado...</b> ) um feedback?  |  |
| <b>FF</b> | Não! É, são raras as vezes! Às vezes há professores que nos pedem esse feedback antes da reunião ( <b>TP: hum, hum</b> ) mas são muito poucos, são muito poucos. O que eu acho que é mau porque, lá está, nós conhecemos tão bem aquelas crianças, melhor do qualquer pessoa ali dentro da escola mas participo como intérprete e pronto... e depois, fora (fora) as visitas de estudo e fora as reuniões com os pais quando são chamados os pais à escola, nós também participámos, aí participámos ativamente porque damos o nosso parecer, ou porque aconteceu algum problema com a criança e depois no dia-a-dia... |  |
| <b>TP</b> | Como está mais ( <b>FF: Exato</b> ) por dentro do assunto!  |  |
| <b>FF</b> | E depois no dia-a-dia participo em tudo! Não é?! ( <b>TP: tudo o que seja necessário</b> ) Até o simples facto de ir à cantina dar-lhes de comer ou sei lá! Acompanhá-los para ir tirar a senha ou para ir comprar uma caneta ou para, sei lá! Tudo, tudo, tudo um bocadinho.   |  |
| <b>TP</b> | Tudo o que seja necessário, a sua presença, acompanha os surdos!  |  |
| <b>FF</b> | Exatamente.   |  |
| <b>TP</b> | Dentro deste trabalho que desempenha, de tudo o que me referiu até agora, sente, acha, qual é a sua opinião... sente que há algo que faça mas que não deva fazer?   |  |

|           |   |  |
|-----------|---|--|
| <b>FF</b> | Eu tenho um bocadinho de dificuldade em responder a isso porque há (há) situações em que eu acho (que não devia ter) que não devia estar a fazer mas por outro lado penso que porque não?! Porque se nós nos vamos, se (se) me vou limitar a chegar, traduzir e ir embora, há muita informação acerca dos alunos que não é passada, nem aos professores do Ensino Especial nem aos professores do Ensino Regular nem a ninguém! Se eu me limitar aquilo que dizem ser o papel do intérprete os (os) miúdos ficam um bocadinho (que) como que, não é abandonados mas ficam um bocadinho sozinhos! E, portanto, eu acabo por não (por não) conseguir definir, se aquilo que eu faço está dentro do meu papel ou se não está! Mas (eu) eu prefiro pensar que (que) tudo o que faço está porque lá está, como eu disse no início, acho que nenhum papel é estanque e, portanto, se eu naquele momento posso envolver-me naquela situação e tentar resolvê-la, porque não?! Porque é que me podem, porque é que me hão de dizer que eu sou intérprete, eu sou estou lá para traduzir, se não está nenhum surdo a falar, eu não tenho que (que, que) intervir? Não! Eu acho que isso não é assim, eu acho que devemos fazer tudo pelos alunos e, neste caso, é envolver-nos no dia-a-dia deles! |  |
| <b>TP</b> | Mas nunca teve nenhuma situação em que tenha pensado, isto não devia ter feito?! Porque isto não me compete!  |  |
| <b>FF</b> | Já, já. E muitas vezes (e muitas vezes) acontece-me isso! Acontece-me isso quando os alunos se estão a portar mal, por exemplo dentro (dentro) da aula e o professor como que ignora um bocadinho. O papel, neste caso, o papel de (de) do mau da fita, de quem vai repreender, não é?! Quem devia repreender os alunos não devia ser eu! Devia ser o professor mas se calhar o professor nem (nem) reparou que os alunos se estavam a portar mal ou que, não é?! E, então, eu acabo por pensar, eu não devia estar a fazer isto mas se eu também o fizer ninguém o vai fazer! Portanto, eu tenho de o fazer!   |  |
| <b>TP</b> | Sente necessidade de (de) o fazer?  |  |
| <b>FF</b> | Exatamente!   |  |
| <b>TP</b> | Mas, neste caso, porque alguém...   |  |
| <b>FF</b> | Não o faz!  |  |
| <b>TP</b> | Pois. Portanto, e ao contrário, sente que há algo que não faça mas que devia fazer? Como intérprete?  |  |
| <b>FF</b> | Sinto! Sinto que devia, se calhar, preparar outro tipo de atividades dentro da escola, quer com os alunos ouvintes quer com os, com a comunidade educativa toda mas no fundo nós não temos tempo! Nós fazemos o nosso horário direto com os alunos e já são 35 horas, portanto, nós não temos muito tempo para (para nos, para nos, para) ganhar asas e fazer outro tipo de trabalhos. E havia muita coisa que eu gostava de fazer com os alunos, que gostava de lhes mostrar, (de) porque há (há) muitos conhecimentos (de) da vida à volta deles que eles não têm, coisas básicas como ir ao cinema, como ir andar de comboio, coisas simples que eles (não) nunca tiveram essa experiência e que eu gostava de fazer com eles mas o tempo é  |  |

|           |  |               |
|-----------|--|---------------|
|           | limitado e não ( <b>TP: hum, hum</b> ), e é o que podemos fazer.   |               |
| <b>TP</b> | Portanto, o objetivo seria dar a conhecer o “mundinho” fora da escola ( <b>FF: exatamente</b> ) à comunidade surda ( <b>FF: exatamente</b> ). Sente que os surdos...   |               |
| <b>FF</b> | Sinto que eu devia (devia) participar mais ativamente nisso!   |               |
| <b>TP</b> | Porque eles não têm esse conhecimento?   |               |
| <b>FF</b> | Não têm e também não têm quem (quem, quem lhes, quem) lhes transmita.  |               |
| <b>TP</b> | E, há pouco referiu das reuniões, também que não (não) participa ativamente mas é umas das coisas que acha que não faz mas que devia fazer?  |               |
| <b>FF</b> | Não faço! Não faço muitas vezes porque (porque) penso que (que) vou estar a mexer em, como é que eu hei-de dizer? Vou estar a tocar na ferida de alguém, não é?! Depois penso, quem sou eu para estar a apontar o dedo a este ou aquele daquilo que ele fez e, então, participo menos do que aquilo que devia participar! Acho que muitas vezes devia falar sobre determinados assuntos mas alguma coisa me diz para estar calada que, para já porque eu acho que não vai ser, não vai ser tida em conta para nada e depois porque lá está, acho que tenho (tenho que) que me cingir, tenho que me pôr no meu lugar, acho que há pessoas na escola, que esse sim era o papel deles! Quando alguma coisa está mal, portanto, se nós trabalhámos em equipa, a informação é passada, não é?! E acho que (que) há determinados assuntos que deveriam ser falados. Ora, eu não falo porque limito-me a (a) chegar lá ( <b>TP: ao papel do intérprete</b> ) acho que devia falar mas por outro lado também acho que não! |               |
| <b>TP</b> | Pois.  |               |
| <b>FF</b> | Não sei se me faço entender?   |               |
| <b>TP</b> | Sim, sim, sim, sim! Então, com todo, com todas estas situações, (quais é que) quais são os maiores obstáculos, dificuldades, dilemas com que se depara no dia-a-dia com o trabalho que desempenha?   |               |
| <b>FF</b> | As maiores dificuldades? * Para (para) o meu trabalho são mesmo a falta de conhecimento dos alunos, falta de conhecimento da Língua Gestual ( <b>TP: exato</b> ), a falta do conhecimento do Português, a falta do conhecimento do mundo que os rodeia, de experiências, de (de) pequenas coisas! Os alunos estão de tal, não sei se (se, se) eu posso dizer isto mas os alunos estão de tal forma limitados que nós queremos dar um passo em frente mas não conseguimos.  | * <i>Riso</i> |
| <b>TP</b> | Não consegue, portanto, fazer o trabalho que é suposto fazer? Isto é, traduzir!  |               |
| <b>FF</b> | Que é suposto fazer...   |               |
| <b>TP</b> | Porque se está a traduzir, não consegue passar ( <b>FF: não, não</b> ) esse conhecimento?  |               |

|           |   |                         |
|-----------|---|-------------------------|
| <b>FF</b> | Exatamente.   |                         |
| <b>TP</b> | Mas é um dos obstáculos que (que) sente por parte dos alunos surdos?  |                         |
| <b>FF</b> | Exatamente.   |                         |
| <b>TP</b> | E há mais algum obstáculo que... trabalha já há quatro anos...  |                         |
| <b>FF</b> | Talvez a falta de sensibilidade (de) do estabelecimento de ensino, no geral! Uma pessoa mais que outras, claro, há uma pessoa, alguns que (que) compreendem perfeitamente e fazem com que os alunos surdos participem ativamente na (na) comunidade mas um grande obstáculo é também a falta de conhecimento por parte da (das, da, da) comunidade de docentes da escola.   |                         |
| <b>TP</b> | Poderia facilitar o seu trabalho? Ou desenvolver...   |                         |
| <b>FF</b> | Facilitava!   |                         |
| <b>TP</b> | E também desenvolver o conhecimento dos alunos?   |                         |
| <b>FF</b> | Facilitava, facilitava de certeza! E desenvolvia com mais certeza ainda porque era (eram) necessário criar outro tipo de condições, não é só dizer que os meninos estão lá incluídos, integrados nas turmas e (e) dentro da comunidade educativa! Falta as pequenas coisas de sensibilização à Língua Gestual, falta formação aos professores de Língua Gestual, falta formação aos funcionários de Língua Gestual, falta formação para (para) os alunos ouvintes, aos colegas, que lhes é dada um bocadinho pela formadora da escola mas que não chega! Não chega. Nem os alunos estão (estão), a não ser os alunos da turma, dos alunos surdos, que os conhecem, não é?! Há muitos alunos na escola que às vezes olham para mim e nem sabem ainda o que é que eu estou lá a fazer e estou lá há quatro anos, não é?!<br><br><b>TP</b> |                         |
| <b>TP</b> | Pois.   |                         |
| <b>FF</b> | Embora participemos nas festas, nos seminários, nisso tudo, parece que passa lhes tudo ao lado, é naquele dia mas depois (puf) esqueceu!  |                         |
| <b>TP</b> | Porque não há essa tal sensibilização?  |                         |
| <b>FF</b> | Exatamente!   |                         |
| <b>TP</b> | Da comunidade escolar. Na sua opinião, como define o trabalho e atividade profissional de um intérprete de Língua Gestual? Isto já é, <u>no geral</u> *, como é que define o papel do intérprete?   | * TP e FF em simultâneo |
| <b>FF</b> | Como é que eu defino? O intérprete é um intérprete! Traduz o que é dito da Língua Portuguesa para a Língua Gestual, para além disso, não é?! Para além de traduzir, o intérprete é como um (como) é um modelo! É um modelo para o aluno surdo.  |                         |
| <b>TP</b> | Portanto...   |                         |
| <b>FF</b> | É aquela pessoa que está lá para o ajudar no que for preciso.   |                         |

|           |   |                |
|-----------|---|----------------|
| <b>TP</b> | Porque, vamos nos cingir à lei, não é?! Que (que) fala dos intérpretes de Língua Gestual. Tendo em conta isso, é mais nesta base que eu queria falar do definir o papel do (do) intérprete, tendo em conta a lei o intérprete limita-se a traduzir...   |                |
| <b>FF</b> | Hum, hum. É assim, a (a) legislação diz que o intérprete assegura a tradução da Língua Gestual para a Língua oral/escrita ou vice-versa, para assegurar a comunicação entre as pessoas surdas e ouvintes. E, no fundo, não deixa de ser isso! Não é?! No fundo não deixa de ser isso o nosso papel mas não se limita ao dentro da sala de aula, ao professor debitar, falar, não é?! Debitar a matéria e eu estar a traduzir para o aluno e o aluno responder-me, não (não) se limita a isso! O intérprete envolve-se na vida da escola e na vida dos alunos, principalmente. |                |
| <b>TP</b> | Como qualquer elemento...   |                |
| <b>FF</b> | Como qualquer elemento da comunidade educativa! Foi o que eu disse no início, acho que nós não temos um trabalho, é isto é isto! Não! O nosso trabalho vai até onde os miúdos precisarem.   |                |
| <b>TP</b> | Correto. A FF, portanto, as minhas questões terminaram por aqui. Eu só ia perguntar se a FF queria acrescentar alguma coisa, algo que talvez eu não tenha questionado ou que ache importante referir.   |                |
| <b>FF</b> | Acho que não. Deixe-me pensar mas acho que não.   |                |
| <b>TP</b> | Pronto, FF, então, ficamos por aqui pela entrevista. Muito obrigada pela sua atenção.   |                |
| <b>FF</b> | De nada.  | Fim: 31:55 min |

#### IV – ENTREVISTA



## **Intérpretes de Língua Gestual Portuguesa**

Entrevista a 30 de Março de 2011, entre as 17h10 e as 17h50

Local – residência da pessoa entrevistada

### **Intervenientes (INT)**

Tânia Pereira (TP) – investigadora

AS – pessoa entrevistada

### **NOTA PRÉVIA:**

A gravação da entrevista começou após ter sido apresentado, lido e explicitado o Consentimento Informado, o qual foi assinado por AS após concordar com os termos propostos da entrevista.

No início da gravação foi lido um breve texto referente às metodologias e objetivos presentes na investigação, registado na transcrição que se segue.

No decorrer da entrevista foram colocadas as questões construídas no roteiro inicial de entrevista e foram colocadas novas questões decorrentes da entrevista e de acordo com a pessoa entrevistada.

A transcrição da entrevista que aparece de seguida foi escrita textualmente de acordo com a gravação da mesma, tendo acrescentado notas na transcrição, que podem se encontrar no decorrer do texto ou escritas como nota, sempre que se achar conveniente e importante para a compreensão da entrevista.

Algumas notas introduzidas no meio do texto de forma a poderem explicitar alguns conteúdos, significados ou ações, são introduzidas através de (...) em negrito, que representa um novo discurso ou discurso intercalado e através de simples (...), representando equívocos cometidos no discurso oral ou discurso repetitivo, incompreensíveis em texto escrito.

De referir ainda, que de acordo com a confidencialidade mencionada no consentimento informado, esta transcrição não contempla o nome da pessoa entrevistada, mas sim a utilização de uma sigla, no sentido de preservar o seu anonimato.

| INT | DISCURSO  | NOTAS                   |
|-----|---|-------------------------|
| TP  | Boa tarde.  |                         |
| AS  | Boa tarde.  |                         |
| TP  | (Este) Esta investigação destina-se a fazer o levantamento de informação com base em cinco entrevistas realizadas a intérpretes de Língua Gestual Portuguesa que estejam a exercer funções no Ministério da Educação no Ensino Básico ou Secundário. A partir dos dados obtidos nas entrevistas pretende-se avaliar o papel que os intérpretes de Língua Gestual desempenham nas escolas, as suas dificuldades e obstáculos encontrados no trabalho diário com alunos surdos e no contexto escolar envolvente. Os dados obtidos serão analisados e divulgados mediante autorização dos entrevistados, neste caso, a AS já assinou ( <b>AS: sim</b> ) o nosso consentimento informado, portanto, passaremos ao início da nossa entrevista ( <b>AS: hum, hum</b> ). Em primeiro lugar, vou fazer algumas questões relativas (a) às suas habilitações académicas como intérprete de Língua Gestual ( <b>AS: hum, hum</b> ). Então, qual é a habilitação académica que tem neste momento? O maior grau académico. |                         |
| AS  | Portanto, eu tenho a Licenciatura em Tradução e Interpretação em Língua Gestual Portuguesa, tenho o curso intensivo de Verão tirado na Associação de Surdos do Porto e o 1º ano curricular do Mestrado em Ciências da Educação, na Faculdade de Psicologia do Porto.  |                         |
| TP  | Tirou, então, o curso também no Porto? ( <b>AS: sim</b> ) de tradução?  |                         |
| AS  | Na ESE, na Escola Superior de Educação do Porto.  |                         |
| TP  | Tem algum curso associado a esta área? Disse-me, falou agora do...  |                         |
| AS  | Tenho o curso (tenho o curso) tirado na <u>Associação</u> . *   | * TP e AS em simultâneo |
| TP  | Mais algum curso associado?   |                         |
| AS  | Não.  |                         |
| TP  | Não tem.  |                         |
| AS  | Não.  |                         |
| TP  | Já tinha conhecimento da Língua Gestual antes de entrar para o curso?   |                         |
| AS  | Não, a nível do conhecimento mesmo da Língua...   |                         |
| TP  | Da Língua Gestual ou...   |                         |
| AS  | Não, sabia (sabia) por curiosidade mas da Língua mesmo, saber os gestos, não!   |                         |
| TP  | Não conhecia. ( <b>AS: não</b> ) Nem conhecia surdos? Antes de entrar...  |                         |
| AS  | Amigos chegados não. Só (só) mesmo de vista.  |                         |

|           |   |  |
|-----------|---|--|
| <b>TP</b> | Há quantos anos está a trabalhar como intérprete de Língua Gestual?   |  |
| <b>AS</b> | Há três anos.   |  |
| <b>TP</b> | Três anos. Sempre trabalhou em escolas?   |  |
| <b>AS</b> | Sempre.   |  |
| <b>TP</b> | Porque é que optou pelo exercício da profissão da Língua Gestual?   |  |
| <b>AS</b> | Primeiro porque foi uma área que me (que me) cativou, depois (porque eu) a minha primeira base (de) da minha formação era Educação Física. E, mesmo na área de Educação Física o que eu queria era trabalhar com alunos que (que) tivessem algum tipo de deficiência. Na altura tive o conhecimento do curso de Língua Gestual e cativou-me mais! |  |
| <b>TP</b> | Foi por interesse?  |  |
| <b>AS</b> | Sim, sim.   |  |
| <b>TP</b> | Pronto, passando (estas) estas questões ( <b>AS: hum, hum</b> ) relativas à AS, vamos passar a falar do contexto em que está a trabalhar neste momento ( <b>AS: sim</b> ). Portanto, (em que) em que região do País se encontra a trabalhar? Se nos poderá dizer!   |  |
| <b>AS</b> | Quer (quer) mesmo o concelho?   |  |
| <b>TP</b> | Só a zona da região, interior ( <b>AS: interior</b> ) sul?  |  |
| <b>AS</b> | Interior, zona interior, centro.  |  |
| <b>TP</b> | Zona interior. Centro?  |  |
| <b>AS</b> | Interior centro.  |  |
| <b>TP</b> | Trabalhou sempre na escola onde está? (ou foi) Ou já mudou ao longo destes três anos?   |  |
| <b>AS</b> | Não, sempre os três anos na mesma escola.   |  |
| <b>TP</b> | Na mesma escola. A escola em que está a trabalhar é de Ensino Básico ou Secundário?   |  |
| <b>AS</b> | Ensino Secundário.  |  |
| <b>TP</b> | Poderá dizer com que anos trabalha? Anos letivos?   |  |
| <b>AS</b> | Neste momento tenho o 12º, acompanho os alunos desde o 10º, 11º, 12º.   |  |
| <b>TP</b> | Portanto, estes três anos acompanha a mesma turma?  |  |
| <b>AS</b> | Sempre a mesma turma.   |  |
| <b>TP</b> | E quantos alunos tem nessa turma com que está a trabalhar?  |  |
| <b>AS</b> | Neste momento tenho dois. Inicialmente tínhamos três alunos, uma das  |  |

|           |   |                         |
|-----------|---|-------------------------|
|           | alunas foi transferida (para) para a APP e neste momento só tenho dois.   |                         |
| <b>TP</b> | Dois. Com que idades?   |                         |
| <b>AS</b> | Um com 19 anos e a outra está quase a fazer 18.   |                         |
| <b>TP</b> | Desses dois alunos, ou até mesmo dos três porque já trabalhou com os três, só foi transferida este ano?   |                         |
| <b>AS</b> | Foi no início deste ano letivo ( <b>TP: no início</b> ), portanto, ela só fez o 10º, 11º, o 12º já não acabou, foi transferida para a APP.  |                         |
| <b>TP</b> | E desses alunos com quem trabalhou, todos utilizavam a Língua Gestual como único meio de comunicação?   |                         |
| <b>AS</b> | Sim e não. Pronto, na escola (na escola) eles utilizam a (Língua) Língua Gestual como apenas meio de (de) comunicação, no entanto, em casa com as famílias não!   |                         |
| <b>TP</b> | Utilizam o Português?   |                         |
| <b>AS</b> | Não.  |                         |
| <b>TP</b> | Oralizam?   |                         |
| <b>AS</b> | Não, não. Nenhum deles oraliza. Eventualmente algum emite algum som mas não na (oralidade to...) oralidade completa. O que eles têm em casa são alguns códigos linguísticos que foram arranjando com a família, formas de tentarem comunicar e de se perceberem uns aos outros. |                         |
| <b>TP</b> | E, todos eles têm então o conhecimento da Língua Gestual? Ou algum deles não tinha qualquer...  |                         |
| <b>AS</b> | Dos pais?   |                         |
| <b>TP</b> | Não, (de) os alunos com quem trabalha.  |                         |
| <b>AS</b> | Dos três alunos? Sim, sim, sim, sim.  |                         |
| <b>TP</b> | Tinham conhecimento da Língua Gestual ( <b>AS: sim, têm</b> )?  |                         |
| <b>AS</b> | Têm conhecimento. Não no grau (não no grau) exigido para o ano letivo em que se encontram mas têm (mas têm, têm) <u>conhecimento da Língua</u> * Gestual, têm.  | * TP e AS em simultâneo |
| <b>TP</b> | (Essa) Esses alunos com quem trabalhou, portanto fariam parte de uma só turma...  |                         |
| <b>AS</b> | Sim.  |                         |
| <b>TP</b> | Eles eram uma turma de surdos ou estavam integrados com (com) os ouvintes.  |                         |
| <b>AS</b> | Não, integrados numa turma ouvinte.   |                         |

|           |   |  |
|-----------|---|--|
| <b>TP</b> | Numa turma ouvinte?   |  |
| <b>AS</b> | Numa turma ouvinte.   |  |
| <b>TP</b> | Sempre a mesma turma?   |  |
| <b>AS</b> | Sempre a mesma turma. O que eles têm, têm algumas aulas que estão juntos e depois os apoios, neste caso a (a língua) Português, Matemática e Área de Integração, aí é que eles estão retirados e têm só o apoio com o professor da disciplina ( <b>TP: hum, hum</b> ) em horas fora (fora do) do horário mas de resto é tudo <u>relacionado</u> (?)   |  |
| <b>TP</b> | Estão integrados ( <b>AS: Exatamente</b> ) com a turma. Como define o relacionamento que a AS mantém com os alunos?   |  |
| <b>AS</b> | Com os meus alunos?! É bom, temos uma certa cumplicidade, como acho que todos os intérpretes têm com (com) os alunos mas (mas) também temos o ponto em que eu sou intérprete, eles são os meus alunos, portanto... somos amigos, não (não) deixamos de ser mas (mas) também temos respeito, tenho eu respeito por eles, da mesma forma que eles têm respeito por mim.   |  |
| <b>TP</b> | Mas, julga que eles não a encaram apenas como “a intérprete”?   |  |
| <b>AS</b> | Não, não, como intérprete não! Não porque (porque) se eu fizer (se fizer) essa pergunta aos meus alunos, (aos três) seja aos três ou (ou) apenas aos dois com quem eu estou a trabalhar, eles nunca se referem “a intérprete”, como se referem “o professor de Português”. Eventualmente tratam-me pelo meu nome gestual e (e) costumam dizer muitas vezes que é “a amiga”.   |  |
| <b>TP</b> | Pois.   |  |
| <b>AS</b> | A que eles recorrem mais depressa do que (se for) a um professor.   |  |
| <b>TP</b> | Também o seu horário completo...  |  |
| <b>AS</b> | São 35 horas constantemente ( <b>TP: com os mesmos alunos?</b> ) com eles dentro da sala de aula. Sim.  |  |
| <b>TP</b> | Há três anos, não é?!   |  |
| <b>AS</b> | Há três anos.   |  |
| <b>TP</b> | E com os alunos ouvintes? Tendo em conta que é a mesma turma que trabalha há três anos ( <b>AS: hum, hum</b> ) como define o seu relacionamento, com esses alunos?  |  |
| <b>AS</b> | É bom. (por exemplo) Desde (desde) o início eles não, nenhum (nenhum) elemento da turma tinha tido alguma vez alunos surdos dentro (dentro) da sala. No início não sabiam muito bem como é que haviam de lidar, nós também fomos conversando, o que é que era a surdez, o que é que não era, explicando apenas a base, muitos deles hoje praticamente com a turma toda sabe Língua Gestual, não sabe na totalidade mas, deixando passar a expressão, vão arranhando a Língua Gestual. |  |

|           |  |              |
|-----------|--|--------------|
| <b>TP</b> | Conseguem comunicar?   |              |
| <b>AS</b> | Conseguem comunicar, são bastante preocupados com eles, qualquer aviso que seja feito, a preocupação deles é quando eu chego à escola, por exemplo, na aula de Educação Física, como não é uma aula que (que) eu esteja presente, se houver algum recado a dar, seja nessa aula ou fora da aula, a preocupação da turma é quando eu (quando eu chegar) chego à escola: olhe, ó intérprete ou professora foi dito isto, isto e isto, se calhar era bom os nossos colegas saber porque de outra forma não o compreendem. Portanto, (não, não) a turma (a turma) é muito boa a nível de inclusão, dos três alunos, três, dois agora, ( <b>TP: hum, hum</b> ) muito boa. |              |
| <b>TP</b> | Então e o relacionamento também é bom, não é?!   |              |
| <b>AS</b> | É. <u>De qualquer dúvida</u> *...  | * Sobreposto |
| <b>TP</b> | <u>Tendo em conta que trabalha</u> só com surdos ( <b>AS: sim</b> ) mas mesmos assim...  |              |
| <b>AS</b> | Mas mesmo, por exemplo, nós quando, nós já fizemos trabalhos de grupo e também já (já) participamos em algum projeto, em alguns projetos fora (fora) da nossa escola em que envolvemos sempre grupos com surdos e ouvintes, e eles querem sempre participar, portanto, nunca há diferença de olharem para mim como se eu não fosse um professor. Sou um intérprete, não sou professor mas eles não olham para mim como mais um na turma. (Prontos)   |              |
| <b>TP</b> | Têm sempre o respeito ( <b>AS: sim, sempre, isso...</b> ) por uma profissional da escola.  |              |
| <b>AS</b> | Sim, sim, sim.   |              |
| <b>TP</b> | (hum) AS vamos passar a algumas informações, vou fazer algumas questões ( <b>AS: sim</b> ) relativamente ao desempenho profissional, isto é, o trabalho que está a fazer na escola ( <b>AS: ok</b> ). Falámos do relacionamento com alunos mas agora eu queria saber em relação à direção e órgãos de gestão da escola. Também como é que define esse relacionamento?  |              |
| <b>AS</b> | Neste momento nós na escola trabalhamos bem e a nível de gestão e (e) distribuição de tarefas não temos qualquer tipo de problema, portanto, tudo o que eu necessito em relação à minha (minha prof...) atividade profissional, quer comigo quer com os meus alunos, comunico à direção e tudo o que esteja ao alcance, tudo (tudo) é feito.   |              |
| <b>TP</b> | É realizado! E com os docentes do Ensino Regular?  |              |
| <b>AS</b> | O que nós, a preocupação que a escola neste momento tem é que a cada início de cada ano letivo sempre que haja algum professor novo que integra o conselho de turma, fazemos “uma pequena exposição” para quem nunca trabalhou com surdos ou quer trabalhar com surdos, quais as dificuldades, (algum, alguns) alguns pontos estratégicos, como falar com eles, no caso (do ...) de homens que tenham bigode, o não falar (não falar) de costas, algumas pequeninas atenção que é preciso ter na sala de aula enquanto temos lá os alunos surdos, o meu próprio, explicar o meu próprio papel  |              |

|           |  |  |
|-----------|--|--|
|           | dentro da sala (dentro da sala) de aula e (e) vamos (vamos) conversando, portanto, a cada reunião, a cada conselho de turma que haja e mesmo fora disso se necessidade, costumamos trocar impressões, se é necessário preparar uma aula antes ou a nível do (do) vocabulário ou até mesmo a preparação de fichas, de adaptação de fichas por causa do Português, uma vez que eles têm alguma dificuldade na (na) compreensão escrita e, então, aí é feito, temos, tentámos fazer um trabalho de cooperação, tanto para eu poder da melhor forma fazer (fazer) as minhas traduções e também para que os professores consigam chegar a informação (da) das disciplinas, das diversas matérias da melhor forma para que os alunos também tenham um bom sucesso académico. |  |
| <b>TP</b> | Então, por norma, os professores do Ensino Regular vão ter com a AS com esse cuidado...  |  |
| <b>AS</b> | (do nosso) Do nosso conselho de turma? Sim, sim. Não posso falar no geral mas agora <u>na</u> grande parte...  |  |
| <b>TP</b> | Sim, sim mas com quem trabalha?  |  |
| <b>AS</b> | Sim, sim, com quem trabalho sim, a maior parte, costumámos ter este cuidado porque também no início do ano há uma preparação para que as coisas durante o ano letivo também corram das melhores formas.  |  |
| <b>TP</b> | Que é feita por quem? Essa preparação que me falou...  |  |
| <b>AS</b> | No início, no primeiro (sem...) é sempre feita pela professora (do edu...) do Ensino Especial juntamente com a diretora de turma que, por norma, já é uma professora que os acompanha, neste caso (desde o 10º) desde o 10º ano.   |  |
| <b>TP</b> | E a AS participa? Nessa... atividade...  |  |
| <b>AS</b> | (quando me é) Quando me é pedido sim.  |  |
| <b>TP</b> | Quando lhe é pedido, não é sempre pedido?  |  |
| <b>AS</b> | Nem sempre!  |  |
| <b>TP</b> | E, já agora, falou-me (do, dos) dos docentes do Ensino Especial e outros técnicos que possam trabalhar na escola (de) do Ensino Especial, como define esse relacionamento? Também é um bom relacionamento?   |  |
| <b>AS</b> | Sim, este ano específico, este ano, 12º ano ( <b>TP: sim</b> ), (o) o trabalho que eu tenho feito, mais junto tem sido com a formadora de Língua Gestual, portanto, (nos anos) no ano transato eu (tinha um) tinha aulas em conjunto com a professora da Educação Especial, este ano não tenho, da mesma forma que também acompanhava as sessões de terapia da fala, que os alunos tinham (tinham) 90 minutos por semana, portanto, este ano só apenas trabalho com (com) a formadora.   |  |
| <b>TP</b> | E <u>esse</u> relacionamento? É...   |  |
| <b>AS</b> | É muito bom! ( <b>TP: é bom</b> ) As valências que nós achamos que os alunos têm para ser mais trabalhadas tentámos superar, no que me diz respeito a  |  |

|           |  |  |
|-----------|--|--|
|           | mim e no que diz respeito às funções dela.   |  |
| <b>TP</b> | De todos estes colegas que foram referidos há pouco, a AS julga que eles compreendem o trabalho, o seu trabalho neste caso, como intérprete de Língua Gestual na escola?   |  |
| <b>AS</b> | Do Ensino Especial ou?   |  |
| <b>TP</b> | De todos os colegas.   |  |
| <b>AS</b> | De todos!  |  |
| <b>TP</b> | Estamos a falar do contexto escolar (...), acha que compreendem o seu trabalho?  |  |
| <b>AS</b> | Na verdade, acho que todos, todos, todos não! Todos não.   |  |
| <b>TP</b> | Mas, em que sentido?   |  |
| <b>AS</b> | No sentido em que eu continuo a achar que o papel do intérprete continua a ser minimizado nas escolas! E que realmente acham que somos apenas máquinas, simples máquinas de tradução à frente de (de) não sei quantos alunos surdos! O que na minha opinião não é assim, não é (não é) isso que, não, não é verdade!   |  |
| <b>TP</b> | Mas chegou a ter alguma situação em que tenha-se deparado (com) com isso?  |  |
| <b>AS</b> | Tenho! Algumas, pequenas, não é bem conflitos, mas situações menos agradáveis que às vezes vão acontecendo!  |  |
| <b>TP</b> | Mas referente ao seu trabalho?   |  |
| <b>AS</b> | Sim, referente ao meu trabalho dentro da sala de aula.   |  |
| <b>TP</b> | Então, poderá (me) explicar com (com) mais precisão o trabalho que desempenha, ou seja, na escola o que é que faz exatamente?  |  |
| <b>AS</b> | Por exemplo, o caso dos alunos que eu tenho, é assim, (também) vou falar porque (são, é, são) são os únicos alunos com que sempre trabalhei, portanto, eu não sei se daqui para a frente apanharei outro tipo de, se trabalharei com outro tipo de alunos mas, por exemplo, o caso que eu tenho, tenho alunos que têm bastantes dificuldades, quer ao nível da Língua Gestual porque não possuem o nível desejado para trabalhar com eles, são alunos do 12º ano, para além de não possuírem a Língua Gestual, à partida seria o nosso meio de comunicação, não possuem o nível desejado, (temos) temos a questão que são alunos que não adquiriram algumas competências a nível do Ensino Básico! Se não adquiriram no Ensino Básico, também o Ensino Preparatório também não os preparou devidamente, não sei se posso bem dizer assim mas (prontos) devidamente para entrarem no Ensino Secundário! Portanto, como são alunos que têm algumas dificuldades, eu no meu trabalho como intérprete, na minha plena consciência e de forma que eu tento ser o mais profissional e eticamente (“possível”) possível, eu não consigo estar em frente de dois alunos em que eu tenha este conhecimento destas (destas) dificuldades porque trabalho |  |



|           |  |              |
|-----------|--|--------------|
|           | com (com ele) eles durante três anos, portanto, são 35 horas a trabalhar de perto, eu conheço-os e sei o que eles têm, portanto, eu não consigo estar sentada a traduzir, a meramente traduzir! Porque numa tradução muitas das vezes acontece que tenho que explicar uma frase duas ou três vezes de forma diferente até que eles compreendam a frase! O tipo de matéria que o professor quer, onde é que o professor quer que eles cheguem com determinado exercício e, muitas das vezes...  |              |
| <b>TP</b> | Mas, esse trabalho, peço desculpa interromper, esse trabalho é feito por si? Não pelo professor da disciplina?!  |              |
| <b>AS</b> | Muitas das, é assim, o que eu faço, o professor explica, eu traduzo e pergunto: “estão a perceber? Têm alguma dúvida? Não, não estamos a perceber muito bem”, então aí eu chamo o professor, o professor volta, explica e eu aí (...) tento (tento) também fazer entender que “olha, se calhar (destas formas) desta forma os alunos (não estão) não estão a perceber, pode explicar de outra forma?”, então aí o colega volta a explicar e eu volto (eu volto, eu volto) a dizer mas, muitas das vezes, na minha própria tradução eu tenho que explicar um conceito e volto a explicar o conceito, porquê? Porque de uma forma geral, (não é?), se eu tivesse a traduzir para surdos com o nível desejável a (a) primeira tradução poderia ser perceptível mas como estes alunos têm mais dificuldades então eu tenho que traduzir e voltar a traduzir! Portanto, eu faço uma retradução <u>daquilo...</u> *  | * Sobreposto |
| <b>TP</b> | <u>Do que disse anteriormente</u>  |              |
| <b>AS</b> | ... do que estou a dizer para tentar compreender se eles apanham o sentido e se apanham o que realmente o professor está a tentar também transmitir ao resto (ao resto) da turma!  |              |
| <b>TP</b> | E isso é possível e é fácil consegui-lo numa sala com alunos ouvintes?   |              |
| <b>AS</b> | Nem sempre, nem sempre. Este ano temos um caso muito específico do que (do que) se trata, por exemplo, na aula de matemática! Portanto, compreendo e já (já) tive esta conversa com (com) a colega e também é uma preocupação minha porque eu também vejo a preocupação dos alunos. Portanto, é um 10º ano, um ano decisivo, os alunos, muitos deles, querem seguir para Ensino Superior, não é o caso dos nossos ( <b>TP: dos alunos surdos</b> ), dos alunos surdos, uma sim! Uma (uma) até estava mais inclinada para ir mas em princípio não, pelo menos este ano não! Portanto, os alunos estão ansiosos, são os exames nacionais, o que também não facilita o facto de estarem integrados numa turma de um curso profissional! Portanto, os programas têm que ser cumpridos porque assim é exigido pelo (pelo) Ministério, o que muitas das vezes acontece nestas aulas é que a matéria é dada um pouco mais rápida, os alunos surdos não têm as competências de Matemática para fazer (fazer) uma simples equação, imaginemos de 3º grau, se a professora leciona mais depressa para o resto da turma, eu traduzo o que ela está a fazer, tentámos acompanhar a realização de exercícios (de exercícios), ou a compreensão da matéria, se os alunos não sabem como é que eu lhes consigo explicar (um) o passo dois se eles não sabem o primeiro?! Não é? Portanto, eu (eu) compreendo por um lado que os programas tenham que ser cumpridos mas valerá a pena andarmos a correr com um programa que tem que ser cumprido até ao final do ano |              |

|           |   |                         |
|-----------|---|-------------------------|
|           | <p>letivo e os alunos não apanharem, não ficarem com qualquer, nem que seja uma ideia geral do que é a matéria do 12º ano de Matemática? Ou seria preferível encurtar os (os) programas e eles ficarem com as bases de Matemática? E aprenderem alguma matéria, não é?! Isto é um trabalho numa sala com alunos surdos que não estão ao mesmo nível que alunos ouvintes, isto sem estar, não estou a descurar ninguém porque mesmo os alunos ouvintes têm (têm) as suas <u>dificuldades</u> * porque as têm! Mas estou a falar no caso dos meus, têm muitas dificuldades na (na) Matemática porque não (as adquiriram, não, não) as adquiriram anteriormente, portanto, (é) é complicado não é?! Claro que chamo a colega porque eles não percebem este exercício mas as coisas são explicadas um bocado a correr porque o resto da turma também não pode estar (não pode esperar) à espera, não pode haver momentos, pausas muito longas enquanto eles estão a fazer exercícios mas o que é certo, a matéria é dada como se fosse um turbilhão de (de) matéria ali e (se) se espremermos muito (muito, muito) praticamente não temos nada!</p> | * TP e AS em simultâneo |
| <b>TP</b> | Então, mas nesta situação a AS poderá dizer que faz mais do que o trabalho de intérprete?   |                         |
| <b>AS</b> | Sim.  |                         |
| <b>TP</b> | (nesse) Nessa situação, nesse contexto faz um pouco mais?   |                         |
| <b>AS</b> | Faço.   |                         |
| <b>TP</b> | Porque a professora não tem tempo...  |                         |
| <b>AS</b> | Porque a professora não tem tempo, também não é questão de não ter tempo, (às vezes) é o não ter tempo e também nem sempre é fácil de gerir. Ou porque mesmo a capacidade de (re) organizar as matérias de forma, a que por um lado os alunos ouvintes estejam a trabalhar mas que também por outro os alunos surdos também o estejam. Porque (se eu só) se só organizarmos a turma, em que enquanto uns estão a fazer uma coisa, os outros estão a fazer outra, o trabalho rende! Agora enquanto eu estou a dar uma matéria, os alunos surdos não sabem, se continuarmos a andar para a frente, andar para a frente acabam também por não aprender nada.   |                         |
| <b>TP</b> | Pois.   |                         |
| <b>AS</b> | Não ficam com, não ficam, não podemos dizer que eles adquirem a matéria porque não adquirem! Adquirem algumas partes da matéria, agora na totalidade não!   |                         |
| <b>TP</b> | Não conseguem.  |                         |
| <b>AS</b> | Na totalidade não.  |                         |
| <b>TP</b> | Além desse trabalho dentro da sala de aula, a AS que outras tarefas desempenha? Isto, ou seja, estamos a falar de (de) reuniões ( <b>AS: hum, hum</b> ), por exemplo, outras atividades extracurriculares...  |                         |
| <b>AS</b> | Eu participo nas reuniões de cada final de (de) período (ou sempre que seja) ou sempre que haja marcação de conselho de turma, seja porque motivo for, estou sempre presente. Este ano aconteceu o facto, de por  |                         |

|           |  |  |
|-----------|--|--|
|           | <p>exemplo, de um dos nossos alunos ter consultas de Psicologia na escola e também consultas de Nutricionista, acompanhei o aluno a todas as consultas que me foram solicitadas e, neste momento, dou 45 minutos de apoio na escola, que está inserido num (num) programa que o departamento de Ensino Especial formou, que é o E-Especial, em que foi sugerido que qualquer tipo de professor, sem ser os professores que trabalham diretamente com os alunos surdos, de qualquer área, se quisessem (ajudar) disponibilizar 45 minutos, 90, o tempo que fosse, que a pessoa tem disponível para ajudar os alunos surdos, seja alunos surdos (seja) porque o programa engloba alunos surdos, alunos cegos, que é o que nós temos na nossa escola, alunos com dislexia, portanto, qualquer professor que tenha um pouco do seu horário para trabalhar com estes alunos, em alguma coisa que eles (que eles) precisem, o programa assim (assim) o aceitava. Uma vez que um dos alunos tem (tem) bastantes dificuldades (na, na) no final do 1º período, eu sugeri dar 45 minutos de apoio a um desses alunos, principalmente na área do Português, Português, compreensão escrita, (prontos), e tudo o que engloba as dificuldades dele (nos Português) no Português.</p> |  |
| <b>TP</b> | Pronto, tudo o que seja necessário traduzir ou acompanhar os alunos surdos a AS ( <b>AS: sempre</b> ) assim o faz.   |  |
| <b>AS</b> | Sempre, seja em conferências na escola, seja acompanhamento a consultas, simples recados que é dado ou da direção para os alunos ou acompanhá-los à secretaria, acompanho-os sempre!   |  |
| <b>TP</b> | Visitas de estudo?   |  |
| <b>AS</b> | Visitas de estudo, tudo.   |  |
| <b>TP</b> | E, em relação às reuniões, falou que participa (em) nas reuniões ( <b>AS: sim</b> ), todos os períodos e quando tem de direção de turma mas (em relação) participa como intérprete ou como elemento da equipa educativa?   |  |
| <b>AS</b> | Como intérprete.   |  |
| <b>TP</b> | Portanto, a traduzir?  |  |
| <b>AS</b> | É assim, (neste) este ano eu não traduzo porque a nossa formadora é ouvinte mas no ano em que tivemos cá colocada uma formadora surda eu ia aos conselhos de turma e traduzia a reunião para (para) a colega.  |  |
| <b>TP</b> | Meramente a tradução, não participava ativamente?  |  |
| <b>AS</b> | Traduzia, se me fosse pedida a participação eu falava e depois voltava a traduzir para a colega. (Este ano) Este ano e o ano (o ano) passado como (estive) foi cá colocada uma (uma) formadora ouvinte não há necessidade (de tradução) de tradução.   |  |
| <b>TP</b> | Mas participa ativamente nas reuniões?   |  |
| <b>AS</b> | Sim.   |  |
| <b>TP</b> | Geralmente é pedido que a AS intervenha e fale relativamente aos alunos  |  |

|           |  |  |
|-----------|--|--|
|           | surdos?  |  |
| <b>AS</b> | De uma forma geral! É assim, quando eles pedem como é que vai o (o) desempenho deles, por norma, é o professor de Educação (especi...) Especial que (que) fala, o que me é pedido é mais o comportamento deles, (se, se) (como é que vai) como é que vai o comportamento, se eu acho que, eventualmente, as coisas estão a correr bem, se (se) podiam modificar. É mais...   |  |
| <b>TP</b> | E a AS acha importante participar nas reuniões?  |  |
| <b>AS</b> | Eu acho que sim, acho que sim porque acho que acima de tudo, apesar de lá está, como disse anteriormente, apesar de eu achar que o intérprete seja 'menorizado' na (na) escola acho que o intérprete tem mais conhecimento do (do) que o aluno é dentro da sala de aula.   |  |
| <b>TP</b> | Que o conhece melhor que ninguém? É isso que me diz?   |  |
| <b>AS</b> | Porque é assim, apesar (apesar de, apesar de) do intérprete dar informação ao professor e haver este feedback eu acho, o intérprete "sabe mais". Sabe mais o que ele sabe, onde é que ele tem dificuldades, se ele consegue ler, até mesmo basta (pela própria...) pela própria expressão, saber se o aluno está mesmo a compreender ou não!   |  |
| <b>TP</b> | Exato.   |  |
| <b>AS</b> | Acho que... claro que cada um (cada um) está na sua valência, o professor de Educação Especial, o intérprete, o terapeuta da fala, e aqui nem sequer estou a dizer que uns têm que roubar a função do outro mas o (o) intérprete acaba por ter uma visão mais global do que é o aluno dentro da sala de aula, dentro da sala e fora ( <b>TP: pois</b> ), nós acompanhámos em todas as situações.   |  |
| <b>TP</b> | É quem acompanha mais o aluno surdo?   |  |
| <b>AS</b> | É quem acompanha mais o aluno surdo, sem dúvida, na minha (na minha) opinião!  |  |
| <b>TP</b> | Então o trabalho que desempenha, desde (que) o que me referiu, das traduções e acompanhar os alunos surdos, sente que há algo (algo) que faça mas que não deva fazer? Por exemplo?   |  |
| <b>AS</b> | Isso é difícil! (suspiro/riso) Isso é difícil, (não) eu por vezes tenho situações em que traduzo e sei que faço o papel do professor... que faço...  |  |
| <b>TP</b> | Mas acha que não devia fazê-lo? Sente isso?  |  |
| <b>AS</b> | (hum) É assim, no fundo, no fundo, eu não sinto que estou a errar porque de certa forma eu estou a ajudar o aluno. Eu estou a ajudar, portanto! Se o aluno não me sabe fazer ou se não compreende aquela palavra, eu não vejo mal se o intérprete explica o que é aquela palavra! Em vez de estar a chamar o professor: "olhe, colega importa-se de chegar aqui para explicar esta palavra?". Agora, é verdade que o professor deve explicar porque é a função do (do, do) professor dentro da sala de aula mas em muitas ocasiões, dentro da sala de aula, é (é) quase impossível! Portanto, o aluno: |  |

|           |   |  |
|-----------|---|--|
|           | “(está) não (não) compreendi isto, importas de me dizer o que é? Ou importas-te de explicar como é que isto é?” Será...   |  |
| <b>TP</b> | Mas não sente (mas não sente) que é algo que não deva fazer?  |  |
| <b>AS</b> | Não, não sinto que seja algo que deva fazer! Porque se estou...   |  |
| <b>TP</b> | Fá-lo porque sente a necessidade...   |  |
| <b>AS</b> | Exatamente. Eu faço porque é necessário. O aluno tem necessidade de, não compreende, então eu explico. E (e) acho (acho) que, pelo contrário, me sentiria mal se não explicasse ( <b>TP: se não o fizesse</b> ).  |  |
| <b>TP</b> | E o contrário? Acha que há algo que não faça mas que devia fazer?   |  |
| <b>AS</b> | Não! Neste momento...   |  |
| <b>TP</b> | Não?  |  |
| <b>AS</b> | Neste momento não.  |  |
| <b>TP</b> | E então, para si, quais são os maiores obstáculos e as dificuldades, ou até mesmo dilemas (riso), como acabou de dizer, pressuponho que seja, às vezes, um dilema ( <b>AS: claro</b> ), com que se depara no seu dia-a-dia, no trabalho que está a desempenhar na escola? Ou desde que iniciou a sua atividade como intérprete de Língua Gestual, quais foram os maiores obstáculos e dilemas com que se deparou?   |  |
| <b>AS</b> | É assim, (sem) sem dúvida o clarificar qual é as nossas funções é, (prontos), é o mais importante! Muitas das vezes não somos encarados como, (não é) não estou a dizer, não vou utilizar o termo professor porque nós não somos (não), intérprete não é (não é, não é) ser professor! Mas, muitas das vezes, não nos é dado o devido valor, porque não é! ( <b>TP: pois</b> ). Eu sei que trabalho há pouco tempo mas é, sinto isso muitas das vezes e (e) como há bocado falava (de) quando é que eu acho que já estou a ultrapassar as minhas funções, quando é que já posso estar a (a), talvez a marcar a função do colega que é o professor. Eu acho que não, não sei, acho que as barreiras acabam por ser tão finas entre uma coisa e outra mas o que é certo é que o aluno vê-nos assim! Eu (não, não tenho) (eu, eu) se estiver na sala, se estiver na minha função, se o aluno me pede para explicar ou se eu na minha própria tradução explico, também estou a ser professor? (eu acho) São barreiras tão (tão) finas que nós temos, entre eu que sou intérprete e o colega que está ali como professor e tem mais uma turma com mais não sei quantos alunos à frente! Qual é... não sei... Acho que é assim, acho que um dos problemas grandes nas escolas, escolas de referência, escolas (seja) seja de referência ou não, que tenham alunos surdos, o professor que esteja com (com) este tipo de alunos tem que os conhecer! Tem que os conhecer, tem que conhecer as formas, tem que conhecer as adaptações, para que também haja um papel ativo do professor com o intérprete e do intérprete com o professor! |  |
| <b>TP</b> | Que haja colaboração entre os dois?   |  |
| <b>AS</b> | Claro! Porque se eu...  |  |

|           |   |  |
|-----------|---|--|
| <b>TP</b> | Para os interesses do aluno surdo?  |  |
| <b>AS</b> | Exatamente, porque é assim, vou dar um exemplo que se passa (que se passa) aqui na escola, portanto, se eu sei que os meus alunos têm direito porque está (está) no decreto-lei, que têm direito às adaptações curriculares, se o meu colega não as faz, se o aluno não percebe o que lá está?! Eu traduzo, o aluno não percebe, eu para voltar a traduzir vou apenas traduzir o que lá está ou vou tentar melhorar a minha tradução e explicar, o que supostamente é o que um professor faz num teste quando o aluno diz “professor, tenho dúvidas nesta pergunta!” Estou a ser professora? Não sei... |  |
| <b>TP</b> | Mas é um dilema que...  |  |
| <b>AS</b> | É, é.   |  |
| <b>TP</b> | Todos os dias...  |  |
| <b>AS</b> | É porque nós temos, como acho que toda a gente já tem, é assim, há pessoas que são mais sensíveis à causa da surdez, há outros que não são! Portanto, há professores que até podem não se importar mas também temos professores que...  |  |
| <b>TP</b> | <u>Não gostam</u> que ( <b>AS: não gostam!</b> ) usufrua do...  |  |
| <b>AS</b> | Exatamente, do título como se fossemos os professores dos surdos, da mesma forma, que também temos colegas que no meio da aula dizem “então olha, toma lá esta ficha e resolve com eles!”.  |  |
| <b>TP</b> | Ou seja...  |  |
| <b>AS</b> | Estou a ser professora? Estou (estou) a fazer as funções dele quando foi ele que delegou para eu trabalhar com os alunos surdos?!   |  |
| <b>TP</b> | E delega muito essa responsabilidade no intérprete?   |  |
| <b>AS</b> | Exatamente. Em muitas aulas, não estou só a falar (em), isto não acontece nem uma nem duas vezes! Basta um simples texto (seja) seja em Português ou um enunciado de um exercício de Matemática: “olha, importas-te de ler com eles?”. Se eu estou a ler com eles, estou a fazer a tradução, estou os a ajudar na compreensão dos textos, estou a ser professor então!  |  |
| <b>TP</b> | Mas sente que os professores fazem isso porque ignoram o que é o ser o intérprete ou porque não querem trabalhar com alunos surdos? Então, delegam esse trabalho?   |  |
| <b>AS</b> | Eu acho que é as duas coisas! Lá está, (aí) aí depende muito da sensibilidade que cada professor tenha, não é?! Porque há professores que pedem porque sabem ou porque têm confiança no intérprete e sabem que o intérprete apenas vai ler, portanto, não vamos dar resposta nenhuma, apenas vamos ajudar na compreensão e fazer com que o aluno compreenda o que lá esteja escrito, não é?! Mas também sabemos que temos professores que o intérprete está na sala de aula, portanto, tem que fazer alguma coisa, então, que dê a aula para eles!  |  |

|           |   |  |
|-----------|---|--|
| <b>TP</b> | Exato!  |  |
| <b>AS</b> | Isso também depende muito do que, como é que os colegas encaram e (e) até mesmo a própria empatia que têm com os alunos.  |  |
| <b>TP</b> | E em termos de, mesmo da Língua Gestual, a AS referiu-me há pouco, os alunos surdos não têm a Língua Gestual desejável ( <b>AS: sim</b> ), também será uma das dificuldades com que se “declara” no seu trabalho?   |  |
| <b>AS</b> | Claro, claro! Porque se eu (se eu) falar com um surdo que tenha um nível (de Língua) de Língua Gestual desejável, não é?! (é) É muito diferente a tradução, portanto, se é uma tradução mais rápida, com alunos que não saibam eu tenho que estar sempre atenta, será que este gesto ele conhece? Ou será que tenho que reformular a tradução e usar um gesto que ele conheça?  |  |
| <b>TP</b> | Tem de se adaptar...  |  |
| <b>AS</b> | Ou se cada gesto que eu faça tenha que estar a dizer-lhe, a explicar o que é que é! Portanto, explicar, digo o gesto e depois digo o que é que é o gesto?! Por exemplo, um exemplo muito (muito) lógico, ainda aconteceu hoje! “Casota”, eu faço o gesto de “casota” e depois vou explicar que é uma casa mais pequena, onde dorme o cão! Quando se o aluno tivesse a Língua Gestual toda, se tivesse o conhecimento de todos os gestos, eu não precisava na minha tradução de estar a fazer isto! Eu digo o gesto...   |  |
| <b>TP</b> | Mas têm que traduzir o gesto?   |  |
| <b>AS</b> | Exatamente! Portanto, eu (eu) se estiver a falar com um surdo que tenha o conhecimento todo da Língua Gestual, eu vou fazer o gesto de “casota” e sei que ele vai entender. (Eu: automaticamente). Portanto, eu nem sequer vou pôr em questão se ele percebeu ou não! Agora, com alunos que me demonstram que não sabem e que eu faço o gesto e ficam assim a olhar para mim “o que é isso?”, então, eu tenho que fazer o gesto e tenho que explicar o que é o gesto. Dei o exemplo de “casota” porque ainda aconteceu hoje num trabalho (Eu: claro) mas poderia dar, poderia (Eu: mais exemplos) muito mais (muito mais) exemplos, o caso de “desenvolver”, explicar-lhes o que é o gesto de “desenvolver”, o que é fazer desenvolver alguma coisa, por exemplo! |  |
| <b>TP</b> | Exato. E (algo, algo) há algum mais obstáculo que a AS se (se) lembre no seu trabalho?  |  |
| <b>AS</b> | Sei lá! Assim concretamente, de trabalho entre mim e professores, eu e o aluno?   |  |
| <b>TP</b> | No (no) geral! Falámos já do trabalho com os professores ( <b>AS: no geral!</b> ), com os alunos surdos...  |  |
| <b>AS</b> | É assim, falando realmente daquela barreira do que é ser intérprete e se já estamos ou não a fazer funções de professores, acho que isso é...   |  |
| <b>TP</b> | É o mais importante.  |  |

|    |  |                         |
|----|--|-------------------------|
| AS | É o mais importante e pronto! (será) Será mais o importante, realmente porque eu como intérprete não me vejo apenas como máquina de tradução, não é?! Também me vejo como um... alguém...  |                         |
| TP | Aliás... através disso... através disso...   |                         |
| AS | Como agente educativo...ativo na educação destes alunos.   |                         |
| TP | Exatamente. Poderá então me responder à questão seguinte, que é definir o seu trabalho como intérprete? (AS: <b>como intérprete?</b> *) Porque... Conhece a legislação (AS: <b>claro</b> ), não é?! Como toda a gente sabe, que o intérprete meramente traduz...   | * <i>Riso</i>           |
| AS | De Língua Gestual para Língua Oral, e da oral e vice-versa...  |                         |
| TP | E <u>vice-versa</u> *, não é?  | * TP e AS em simultâneo |
| AS | Eu não acho, eu acho que acaba por ser muito redutor o que está na lei, redutor perante o trabalho que os intérpretes tem dentro da sala de aula. Que de maneira nenhuma é redutora, muito pelo contrário, portanto, (eu acho) na minha opinião é verdade, o intérprete não é uma máquina! Não é uma mera máquina de tradução, portanto, o intérprete é muito mais que isso, é um agente mais do que ativo na Educação destes alunos! Porque tudo passa por nós e isto depois também já (já) vai do profissionalismo de cada um mas eu estou a falar...  |                         |
| TP | Sim, sim, sim...da sua situação  |                         |
| AS | Do meu papel nas escolas, (eu, eu) eu sou intérprete, eu sou agente educativo, eu sou mãe muitas das vezes, muitas das vezes também sou aquele amigo que eles querem desabafar e porque mais ninguém sabe lá em casa, ninguém me compreende, então, eu vou conversar com a intérprete porque ela vai me compreender e (é) é tudo! É tudo, daí (daí) eu muitas das vezes tentar fazer entender (porquê), (isto é) a situação lá no (no) meu local de trabalho porque é que eles se sentem mais chegados a mim do que a qualquer outro professor, isto sem (sem) estar de maneira nenhuma a dizer o professor é menos importante! Não! Todos são importantes dentro da sala de aula, desde os colegas (TP: <b>trabalho em equipa</b> ), desde o professor, agora realmente o trabalho em equipa, isso é que vale muito! Isso vale imenso, imenso porque muitas das vezes o facto de eu conhecer o aluno e o facto de (de) conhecer e até poder antecipar alguma dificuldade que ele possa a vir a ter na compreensão daquele texto, se eu tiver um trabalho em equipa com a minha colega já consigo prever isso. |                         |
| TP | Colmatar as (essas) dificuldades.  |                         |
| AS | Exatamente. E assim conseguimos, (rende) rende muito mais o trabalho, sem dúvida! Se houver ajuda de parte a parte o trabalho rende muito mais.  |                         |
| TP | E os surdos passam a ser beneficiados, não é?!   |                         |
| AS | Claro, sem dúvida, (TP: <b>em toda essa situação?</b> ) sem dúvida. Porque acho que, o meu primeiro, o meu objetivo como intérprete é o sucesso académico dos meus alunos. Não é?! A interação social, a interação dentro  |                         |



|           |   |               |
|-----------|---|---------------|
|           | da própria escola também é importante, não é?! Mas o eles aprenderem, o eles levarem alguma coisa na vida com eles, do que nós lhes possamos transmitir na escola...acaba...  |               |
| <b>TP</b> | É o mais importante.  |               |
| <b>AS</b> | É o mais importante, sem dúvida!  |               |
| <b>TP</b> | Então, para si, é urgente alterar a legislação no que se refere ao trabalho do intérprete?  |               |
| <b>AS</b> | Sim.  |               |
| <b>TP</b> | Sente essa necessidade?   |               |
| <b>AS</b> | É assim, o facto de estar na lei, fica como conhecimento de todos porque eu acho (eu acho) que nenhum professor dentro da escola que tenha já trabalhado com intérprete, eu acho que nenhum professor é capaz de dizer “o intérprete só faz tradução”. Um professor que tenha realmente conhecimento do intérprete e do que é que ele faz na sala de aula e fora da sala de aula, não é?! O acompanhamento a visitas de estudo, seja o que for, portanto, um professor que esteja a trabalhar com estes alunos, que conheça os alunos surdos e que conheça o trabalho do intérprete não vai dizer “ele só traduz!” porque não traduz. Portanto, que toda a gente o saiba, tudo bem, agora o estar na lei é diferente! Porque torna um peso mais, tem, fica mais importante digamos assim. Não (não) sei, é assim, o facto de eles alterarem a lei e de verem (de verem) que o intérprete faz mais, claro que depois daqui para a frente terá (terá) diferença. Mas, o estar na lei ( <b>TP: definir</b> ) e não se fazer (não se fazer) na prática, (não vale) não vale a pena, agora, porque muitas das vezes acontece, e mesmo com os alunos surdos e com o que está definido em decreto-lei, muitas das vezes está escrito mas na prática não se vê! Portanto, se fosse alterado o decreto-lei no que diz respeito às funções do intérprete e se nas escolas se cumprisse ( <b>TP: se aplicassem</b> ) e fosse aplicado, acho muito bem, agora também pôr na lei por pôr, também não concordo muito. Agora, se está na lei e se a escola cumpre, se a escola tem o reconhecimento do papel do (do) intérprete, claro! Se isso, se de alguma forma vir alterar a lei, fizer com que as escolas e com que os professores vejam o intérprete com outros olhares acho muito bem que seja feito, agora também fazer só (por fazer) para estar feito ( <b>TP: por fazer</b> ), também não! |               |
| <b>TP</b> | Ou seja, isso é importante, para definir o papel do intérprete, não é?  |               |
| <b>AS</b> | Sim, sim. Não deixa (não deixa) de ser importante.  |               |
| <b>TP</b> | Exato. Portanto, AS chegamos ao fim das nossas questões. Por último, só ia perguntar se quer acrescentar alguma coisa, algo que eu lhe possa não ter perguntado e que ache importante referir.  |               |
| <b>AS</b> | Não. Não sei se eventualmente, se quer, * se falta alguma coisa. Não sei... Mas em principio...   | * <i>Riso</i> |
| <b>TP</b> | Não. À partida já respondeu a tudo o que era pretendido. Muito obrigada AS pela sua atenção.  |               |

ANEXOS - INTÉRPRETE DE LÍNGUA GESTUAL PORTUGUESA NO SISTEMA EDUCATIVO

|           |                           |                |
|-----------|---------------------------|----------------|
| <b>AS</b> | De nada. Um bom trabalho! |                |
| <b>TP</b> | Obrigada.                 | Fim: 37:21 min |



## **Intérpretes de Língua Gestual Portuguesa**

Entrevista a 11 de Julho de 2011, entre as 17h10 e as 17h50

Local – residência da pessoa entrevistada

### **Intervenientes (INT)**

Tânia Pereira (TP) – investigadora

CM – pessoa entrevistada

### **NOTA PRÉVIA:**

A gravação da entrevista começou após ter sido apresentado, lido e explicitado o Consentimento Informado, o qual foi assinado por CM após concordar com os termos propostos da entrevista.

No início da gravação foi lido um breve texto referente às metodologias e objetivos presentes na investigação, registado na transcrição que se segue.

No decorrer da entrevista foram colocadas as questões construídas no roteiro inicial de entrevista e foram colocadas novas questões decorrentes da entrevista e de acordo com a pessoa entrevistada.

A transcrição da entrevista que aparece de seguida foi escrita textualmente de acordo com a gravação da mesma, tendo acrescentado notas na transcrição, que podem se encontrar no decorrer do texto ou escritas como nota, sempre que se achar conveniente e importante para a compreensão da entrevista.

Algumas notas introduzidas no meio do texto de forma a poderem explicitar alguns conteúdos, significados ou ações, são introduzidas através de (...) em negrito, que representa um novo discurso ou discurso intercalado e através de simples (...), representando equívocos cometidos no discurso oral ou discurso repetitivo, incompreensíveis em texto escrito.

De referir ainda, que de acordo com a confidencialidade mencionada no consentimento informado, esta transcrição não contempla o nome da pessoa entrevistada, mas sim a utilização de uma sigla, no sentido de preservar o seu anonimato.

| INT | DISCURSO   | NOTAS |
|-----|--|-------|
| TP  | Boa tarde Catarina.  |       |
| CM  | Boa tarde.   |       |
| TP  | Eu vou passar a ler aqui as primeiras informações que eu tenho para explicar ( <b>CM: hum, hum</b> ) no que consiste a entrevista ( <b>CM: muito bem</b> ). Esta investigação destina-se a fazer o levantamento de informação com base em cinco entrevistas realizadas a intérpretes de Língua Gestual Portuguesa que estejam a exercer funções no Ministério da Educação, no ensino básico ou secundário. A partir dos dados obtidos nas entrevistas pretende-se avaliar o papel que os intérpretes de Língua Gestual desempenham nas escolas, as suas dificuldades e obstáculos (encontra...) encontrados no trabalho diário com os alunos surdos e o contexto escolar envolvente ( <b>CM: ok</b> ). (os dados serão obtidos) Os dados obtidos, aliás, serão analisados e divulgados mediante autorização dos (...) entrevistados. Neste caso, a CM já assinou o nosso consentimento informado ( <b>CM: exato</b> ), portanto, passaremos (a) à entrevista, está bem? ( <b>CM: sim</b> ) Primeira questão, a habilitação académica que a CM tem como intérprete de Língua Gestual? |       |
| CM  | Eu tenho, tirei (uma) um Bacharelato na Escola Superior do Porto, que terminei em 2006 e depois em 2008 conclui a Licenciatura em Tradução e Interpretação de Língua Gestual.  |       |
| TP  | Então neste momento é Licenciada, não é?   |       |
| CM  | Sim.   |       |
| TP  | Tem algum outro curso associado à área?  |       |
| CM  | Estou ('tou') a frequentar o Mestrado em Ciências da Educação no domínio Educação e Surdez na Faculdade de Psicologia do Porto, estou a concluir o último ano.   |       |
| TP  | E, algum outro curso? Alguma formação que tenha feito em relação à área, não tem?  |       |
| CM  | Participei em reciclagens de Língua Gestual ao longo destes anos, normalmente faço, pelos menos, uma reciclagem por ano e participei também em seminários e em coisas assim esporádicas, de formação mesmo, a nível académico não!   |       |
| TP  | Não tem. E já tinha conhecimento da Língua Gestual antes de entrar para o curso?   |       |
| CM  | Tive um contacto na Associação de Surdos do Porto, (frequ...), no ano anterior a ter entrado no curso, frequentei um curso de Língua Gestual lá, não o conclui, abandonei a meio porque entretanto depois também candidatei-me ao curso e acabei por desistir porque era dispendioso.  |       |
| TP  | Claro. E, então, neste momento, a CM trabalha há quantos anos? Como intérprete de Língua Gestual.  |       |

|           |  |           |
|-----------|--|-----------|
| <b>CM</b> | Este é o meu 4º ano como intérprete de Língua Gestual.   |           |
| <b>TP</b> | E porque é que optou pelo exercício da profissão?  |           |
| <b>CM</b> | * Porque temos que correr atrás um bocadinho (das, do que nos) do que nos aparece e eu na altura, quando terminei o 12º ano não tinha possibilidades económicas de pagar uma privada, a minha média também não me permitia entrar no curso que queria, que era Psicologia, depois de ter concluído o Bacharelato cheguei a frequentar um ano Psicologia mas também vi que não era o que eu queria fazer, entretanto, concorri, fiquei colocada e tenho me mantido assim. | * Suspiro |
| <b>TP</b> | Claro. Portanto, foi um bocado por exclusão de parte, não é?   |           |
| <b>CM</b> | Sim! Porque...   |           |
| <b>TP</b> | Porque não tinha o conhecimento também do curso?   |           |
| <b>CM</b> | Sim! Não tinha bem o conhecimento, nem sequer tinha noção que (a) as saídas era mais no âmbito das escolas! Foi uma decisão um pouco em virtude da média e não tanto de ser uma vocação ou uma paixão, e só quando terminei o curso é que percebi as saídas e em que âmbito é que os intérpretes trabalhavam porque ao longo do curso não tinha bem noção de como é que ia ser!  |           |
| <b>TP</b> | Correto. Então, agora passamos a alguma informações do contexto em que está a trabalhar, está bem?   |           |
| <b>CM</b> | Está.  |           |
| <b>TP</b> | Em que região do País se encontra a trabalhar, neste momento?  |           |
| <b>CM</b> | Na zona centro.  |           |
| <b>TP</b> | Centro. Trabalhou sempre nessa escola em que está?   |           |
| <b>CM</b> | Sim, já (trab, trabalhei...) trabalhei, este é o meu 3º ano lá e pelo meio trabalhei um ano na zona norte.   |           |
| <b>TP</b> | E, neste momento, a escola onde está a trabalhar é de ensino básico ou secundário?   |           |
| <b>CM</b> | Secundário, ensino secundário.   |           |
| <b>TP</b> | E trabalha, nesse secundário, trabalha com que anos (leti...) letivos?   |           |
| <b>CM</b> | Trabalho... este ano?!   |           |
| <b>TP</b> | Sim, sim.  |           |
| <b>CM</b> | Este ano trabalho com dois anos letivos, 10º ano e 11º, de cursos (prof...), ambos de cursos profissionais mas distintos. Um é curso profissional de secretariado e o outro é curso profissional de informática.   |           |
| <b>TP</b> | Mas já agora, falou-me que trabalhou noutra escola, pelo meio disse que trabalhou ( <b>CM: sim</b> ) na zona norte mas também foi ensino básico ou   |           |

|           |  |  |
|-----------|--|--|
|           | secundário?  |  |
| <b>CM</b> | Também secundário.   |  |
| <b>TP</b> | Também secundário?   |  |
| <b>CM</b> | Sim.   |  |
| <b>TP</b> | Sempre trabalhou em secundário?  |  |
| <b>CM</b> | Sempre trabalhei em secundário apesar de no meu primeiro ano ser contratada 'pelo' uma escola básica, cumpri horário na secundária, ou seja, traduzi sempre secundária apesar de esporadicamente ('frequentar') participava em reuniões, em visitas de estudo, cheguei a traduzir também provas de aferição na primária mas em termos de horário letivo sempre no secundário.  |  |
| <b>TP</b> | E, com quantos alunos a CM está a trabalhar neste momento?   |  |
| <b>CM</b> | Neste momento trabalho com três alunos no curso de informática 11º ano e uma aluna no curso de 10º ano de secretariado.  |  |
| <b>TP</b> | E, as idades compreendidas dos alunos?   |  |
| <b>CM</b> | A do 10º ano por volta dos 20 anos, 11º um aluno (por volta...) também com essa idade e dois alunos por volta dos 18 anos.   |  |
| <b>TP</b> | Hum, hum. Desses alunos que referiu, portanto, são quatro, ao todo, não é?!  |  |
| <b>CM</b> | Hum, hum. Sim.   |  |
| <b>TP</b> | Quantos utilizam a Língua Gestual como único meio de comunicação?  |  |
| <b>CM</b> | Dois utilizam a Língua Gestual como único meio de comunicação.   |  |
| <b>TP</b> | Só dois? E, portanto, os outros dois, suponho, que utilizem a Língua Gestual e a Língua Portuguesa...  |  |
| <b>CM</b> | Sim, um deles utiliza, tem oralidade e utiliza a Língua Gestual e oralidade, utiliza ambos. Dependendo da disciplina e do contexto de aula, que por vezes é integrado com a turma, outras vezes é isolado, ele (utiliza a) recorre à tradução. O outro aluno tem pouco contacto com a Língua Gestual, não utiliza a (a) intérprete para obter a informação da aula, apesar de em pequenos momentos, até por agora já começar a dominar a Língua Gestual, vai recorrendo mas regra geral só os outros dois, um que domina só Língua Gestual e o outro que domina as duas é que utilizam a intérprete e a aluna do 10º ano também. |  |
| <b>TP</b> | Hum, hum. E trabalha só com turmas de surdos ou estão integrados?  |  |
| <b>CM</b> | Há, no 10º ano todas as aulas são integradas, no 11º têm aulas integradas e aulas onde têm à parte com um professor, são turmas só de surdos.  |  |
| <b>TP</b> | Só de surdos. E, então, neste caso, a CM como é que define o relacionamento com os alunos? Tanto os ouvintes, já que tem turmas com  |  |

|           |  |  |
|-----------|--|--|
|           | os alunos integrados, como com os surdos. Como é que define o seu relacionamento?  |  |
| <b>CM</b> | É (um) acabo por me relacionar bastante, uma das coisas que noto, por já ter trabalhado em contexto em que os alunos surdos estavam sempre em aulas á parte, que neste tipo de contexto em que trabalho acaba por também haver um relacionamento grande com os alunos ouvintes porque estar diariamente integrada numa sala de aulas é impossível, apesar de eu não trabalhar diretamente com eles, é impossível que não haja um relacionamento, então acabo por ter um relacionamento, tanto dentro de aula como fora, tanto com os ouvintes como, obviamente, com os surdos. É um relacionamento muito positivo, respeitam-me bastante, compreendem qual é o meu papel dentro da aula, também é algo que fui trabalhando para isso porque por vezes não é só (os) outros colegas profissionais que têm dificuldades em perceber o papel do intérprete, por vezes os próprios alunos também não entendem muito bem mas tendo em conta que já trabalho nesta escola, é o 3º ano, acabei por também ir trabalhando isso com eles e acho que hoje em dia é um relacionamento positivo e consciente da minha função dentro das aulas. |  |
| <b>TP</b> | E em relação á direção e aos outros órgãos de gestão? Como é que define (o) o relacionamento?  |  |
| <b>CM</b> | É um relacionamento, é positivo! Eu acho que o que acontece é que, por vezes, não distinguem muito bem o papel do professor de um papel de um intérprete e (é) é sempre necessário estarmos a reforçar a diferença do nosso desempenho, tanto nos contactos que tenho com a direção como mesmo, por vezes, nas reuniões de conselho de turma, é algo que não dá, não pode ser explicado só de uma vez e logo entendido, é um processo contínuo! E, apesar de eles irem compreendendo ainda há muita confusão de papéis, apesar de todas as estratégias que tenho feito ao longo do ano, desde workshops que fiz, para se compreender esta distinção desde a forma como abordo (o) as reuniões mas é algo que tem que constantemente ser lembrado, tanto á direção como (aos) aos professores.  |  |
| <b>TP</b> | Sente a necessidade também (de) de o fazer ( <b>CM: bastante</b> )! Sente (que) que, a equipa, na escola onde trabalha, não compreendem o seu trabalho?  |  |
| <b>CM</b> | Bastante. E, acho que é, é algo geral, não é (não é), apesar de eu só ter trabalhado, no fundo, prontos, passei por três escolas, a que me contratou inicialmente no meu primeiro ano, que também acabei por ter muito contacto porque participava, apesar de ser uma EB, eu participava nas reuniões e acabei por perceber como é que era o funcionamento da escola. Como na escola onde estou e na que já estive, na zona norte, acho que é geral! E, compreendo por ser uma profissão recente, não é assim há tanto tempo que os intérpretes estão nas escolas e acho que é normal haver, às vezes entende-se, o que eu noto é que, por exemplo, (há, há) há certas escolas que distinguem a diferença entre um intérprete de um professor mas distinguem a um ponto em que pensam que ele é apenas uma máquina. Por outro lado, também já vi o contrário ( <b>TP: hum, hum</b> ), em nos confundirem tanto com um professor que quase que pensam que o podemos substituir. Acho que já passei um bocadinho por estes dois mundos ( <b>TP: pois</b> ), em que acham que somos iguais aos professores ou                         |  |



|           |   |  |
|-----------|---|--|
|           | acham que somos tão diferentes ao ponto de não sermos humanos! Acho que acabei por já sentir os dois mundos.  |  |
| <b>TP</b> | Hum, hum. E, já agora, falamos da direção mas e em relação aos docentes com quem (trabala) trabalha do Ensino regular, quando está dentro da sala de aula, como é que define esse relacionamento? Falou que eles também não compreendem o trabalho, isso ( <b>CM: neste...</b> ) reflete-se nos professores?  |  |
| <b>CM</b> | Bastante. E neste caso específico, apesar da dificuldade deles e do eu ter que batalhar diariamente para compreenderem o meu papel, eles são muito abertos a aprender. Eu já organizei um workshop sobre o intérprete e já participei noutro workshop realizado pelo professor de Ensino Especial, onde também falei do papel do intérprete, eles são muito interessados, participam, querem muito compreender o que é que nós somos, o que é que nós fazemos, até que ponto o nosso trabalho pode ser colaborativo! Porque é a experiência mais positiva que tenho na escola onde trabalho, é que eles querem trabalhar colaborativamente comigo, mesmo entendendo que o meu papel (é) é distinto, eles querem saber então (como) como é que o meu papel se pode conjugar com o deles e tem sido muito positivo, apesar das dificuldades e (e) de por vezes haver professores que (por), que também compreendo, por vezes têm uma turma de 20 e tal alunos, mais um surdo lá e acabam por não conseguir dar mão às dificuldades que os surdos têm porque a verdade é que muitas vezes as dificuldades (dele) deles estão muito longe das dificuldades do resto dos alunos da turma e, muitas vezes, sem querer acabam por nos delegar um bocadinho essas funções docentes mas eu penso que são muito abertos e, no final de cada aula, eu (dou) dou o feedback, digo o que correu bem, o que correu mal e eles reconhecem e acho que é uma aprendizagem! Não podemos esperar que eles de um dia para o outro sejam capazes de dar todas as respostas que os surdos precisam mas eu sinto que cada aula, cada momento que passa eles aprendem um bocadinho, por isso acho que estamos no caminho, apesar (de) de ainda terem alguma dificuldade em interpretar o meu papel. |  |
| <b>TP</b> | Mas, sempre foi assim? Sempre sentiu essa abertura por parte dos professores com quem trabalhou?  |  |
| <b>CM</b> | Não.  |  |
| <b>TP</b> | Ou teve casos...complicados?  |  |
| <b>CM</b> | Já tive. Tenho. Ainda hoje tenho, eu acho que é difícil generalizar. Regra geral, eles são muito abertos porque é uma profissão que eles não conhecem, quando tentam confundir o meu papel com o deles eu esclareço que é diferente e eles tentam ver até que ponto eu posso ser um contributo, que faço isso diariamente, há professores que me enviam os materiais das aulas e eu faço um levantamento, por exemplo, dos termos para o qual não existe equivalente gestual, trabalho com os professores a adoção de (de, de outro) outros termos que possam substituir aquele para o qual não há referente. Há também, obviamente, professores que são fechados! Tenho professores que, por exemplo, que (que) não comunicam, que não há interação, ele dá a aula e eu traduzo e não temos nenhum tipo de, nem de interação, nem de partilha de experiências, não há trabalho colaborativo. Há professores que me tentam substituir, que tentam traduzir as aulas por   |  |

|           |  |  |
|-----------|--|--|
|           | <p>mim mas eu acho que temos sempre que nos saber moldar, de nos saber adaptar. Por vezes, não podemos ser muito afirmativos, por exemplo, já me aconteceu ter professores que eu chego à aula e eles começam a tentar fazer gestos. Infelizmente, para mim, para eles e para o aluno, ainda não está a um nível que os alunos consigam compreender mas de uma maneira educada eu acho que também é muito positivo os professores tentarem comunicar com os surdos em Língua Gestual (<b>TP: claro</b>), eu tento sempre incentivar isso, tento (nessa) nessas aulas, em vez de me sobrepor ao professor, respeito essa tentativa dele e tento intercalar, conforme ele for conseguindo eu (eu) não me intrometo, quando eu sentir que ao aluno não está a perceber a mensagem, reforço o que o professor quis dizer. Agora nem todos aceitam bem (<b>TP: exatamente</b>)! Há professores que, prontos, (por vez) já me aconteceu e falo de um caso específico, não é regra, de um professor que eu entrava na sala e eu nem podia levantar os braços que ele tentava sempre falar em Língua Gestual mas foi o que depois lhe expliquei, uma coisa é o professor achar que consegue comunicar em Língua Gestual, outra coisa é o aluno compreender! Porque, por vezes, esquecemos que a comunicação é bidirecional, não basta o professor sentir que consegue dizer, também tem que sentir que o aluno compreende. E eu penso que, no geral, e falando de uma forma geral, eles são todos abertos a aprender e acredito que nos próximos anos isto venha a melhorar porque realmente é (é), a entrada do intérprete na escola ainda é muito recente.</p>   |  |
| <b>TP</b> | <p>Recente... e, em relação aos técnicos e docentes, mais específicos da Educação Especial, sente o mesmo? Como são pessoas que trabalham diretamente com o Ensino Especial...</p>   |  |
| <b>CM</b> | <p>Eu acho que, na escola onde eu trabalho há professores que, por regra, já trabalham há alguns anos com surdos, e são fantásticos! Eu tenho a dizer que eu sinto que há muita falta de (de) orientação! Tanto por parte das direções regionais porque realmente legislar é fácil! Pôr no papel é fácil! Mas, depois as orientações para um professor que tem uma turma de um curso profissional e tem ali um aluno surdo que, supostamente, pode ter adequações ao currículo mas, simultaneamente, tem que cumprir porque está dentro da mesma aula! A experiência que eu tenho tido é que, (se) o primeiro critério para um professor ser professor se surdos é 'querer'! Acima de tudo ele tem que querer porque o que acontece muitas vezes é que há professores que são chamados para lecionar turmas de surdos e não têm vontade! E isso, o trabalho pára logo aí, logo a partir daí não dá para fazer nada. É um querer e é ter em conta estes profissionais que têm mais experiência porque realmente o que eu vejo é que quantos mais anos eles trabalham com surdos melhor trabalho fazem! E eu tenho tido a experiência mesmo no relacionamento comigo! Os professores que trabalham há mais anos com surdos, que se dedicam à causa da Língua Gestual, à (à, à) causa da comunidade surda, entendem muito melhor o meu papel! E o trabalho funciona de uma forma muito colaborativa e muito positiva. Eles são os professores, eles dão a aula, o meu contributo é linguístico, é fazer a ponte, é trabalhar com o professor conceitos, como é óbvio eles não sabem, há certos termos técnicos que não existe gesto para os mesmos. É importante dar este feedback ao professor porque se numa aula eu uso um sinónimo em Língua Gestual depois no teste não é esse sinónimo que aparece (<b>Eu: claro</b>) ou seja, é muito importante este trabalho e acho que cada vez mais há professores abertos a isso. Se calhar estou</p> |  |

|           |   |                         |
|-----------|---|-------------------------|
|           | errada quando digo mas a verdade é que sinto que quanto mais novos são os professores mais abertos eles estão, claro que não posso dizer que é regra porque não sei...mas regra...  |                         |
| <b>TP</b> | Mas no seu caso é... a experiência...   |                         |
| <b>CM</b> | No meu... A minha experiência diz-me que os professores mais novos são mais abertos ao trabalho do intérprete, apesar de também ter professores com (com) alguma idade que também estão muito abertos mas esses não esperam porque há muitos professores que se vão queixando que não vêm (indi...) indicações, que não vêm orientações, e esses arregaçam as mangas e numa postura um bocado autodidata avançam, não ficam à espera! Não ficam à espera de soluções, eles criam eles próprios as soluções e isso acaba também por facilitar o trabalho <u>do intérprete</u> ...  |                         |
| <b>TP</b> | <u>Do intérprete</u> *, exatamente. Então dentro da escola, neste momento, qual é o trabalho que desempenha, ou seja, o que é que faz exatamente?   | * TP e CM em simultâneo |
| <b>CM</b> | Eu em contexto letivo, eu traduzo aulas, articulo com os professores que me enviam os PowerPoint (s), PowerPoint (s), fichas de atividades, fichas de avaliação, (eu) desde o início que me mostrei disponível para todos os professores, há professores que mandam, há professores que não mandam! Quando os professores mandam eu faço um levantamento dos termos para os quais não há referente gestual, reencaminho aos professores que trabalham comigo a adoção de sinónimos que tenham gesto para eu poder na tradução utilizar o melhor referente porque eu não sendo, (não, não) não sendo, (não dotando) não tendo (a capac...) a capacidade daquela disciplina específica porque eu enquanto intérprete não domino ( <b>TP: todas as disciplinas</b> ) aquelas disciplinas, ou seja, (a) a autoridade de pegar num termo e usar (um) um, outra palavra em Língua Gestual, que não é exatamente a mesma, eu posso estar a pôr em causa todo o processo de ensino-aprendizagem! Então, (o) o trabalhar articuladamente com os professores (é) é um dos meus trabalhos principal, fora a tradução. Além disso, desenvolvo projetos no âmbito da promoção da inclusão dos alunos surdos. Este ano fiz imensos projetos nesse sentido, que desde aulas abertas (em Língua) de Língua Gestual, em que os alunos surdos são professores por um dia e ensinam a Língua Gestual aos colegas ouvintes, participar em projetos da escola, (em) muitas vezes há competições entre escolas onde nós fazemos peças em Língua Gestual e levámos esses teatros em Língua Gestual, onde participam os alunos surdos e ouvintes. É positivo para este núcleo porque eles passam a contactar entre eles, passam os surdos, ensinam Língua Gestual aos ouvintes e também há uma forma de abrir a mente da comunidade porque depois o público acaba por também ficar mais sensível e, prontos, basicamente é isso, é... |                         |
| <b>TP</b> | E esses projetos, que (refer...) referiu anteriormente, são propostos por si?   |                         |
| <b>CM</b> | Sim.  |                         |
| <b>TP</b> | Ou...   |                         |
| <b>CM</b> | São propostos por mim, nalguns sou convidada a participar mas, regra geral, no início do ano, eu faço (uma) uma proposta intencional de atividades no âmbito da inclusão. E depois ao longo do ano vou cumprindo  |                         |

|           |   |                         |
|-----------|---|-------------------------|
|           | <p>essas propostas que fiz! Às vezes reformulando porque, muitas vezes, só no contacto direto com os alunos é que vamos percebendo os projetos (<b>TP: o que é que vai fazer</b>) funcionariam ou não! (<b>TP: hum, hum</b>) Tendo em conta que é uma escola com tão poucos alunos surdos percebemos desde logo que era importante promover a Língua Gestual. Promover a Língua Gestual e não só! Promover também a cultura surda. Porque uma das questões, que é muito fácil nos apercebermos nestas escolas com poucos alunos surdos, é que a identidade surda não é reconhecida! Muitas vezes são vistos como coitadinhos, que têm uma deficiência e temos que ajudá-los! O que nós queremos mudar, na comunidade escolar e depois passar para fora dos portões, (é) há toda uma comunidade surda. Eles não se vêm como coitadinhos, nós temos a Língua Oral e eles têm a Língua Gestual, e então todos os projetos vão nesse sentido, em promover a Língua, em promover a cultura e, no fundo, passarem a ver os surdos, não como deficientes, mas como membros de uma minoria <u>linguística</u> e <u>cultural</u> *.</p>  | * TP e CM em simultâneo |
| <b>TP</b> | Mas sente que esses projetos que a CM implementa na escola são bem recebidos pela comunidade?   |                         |
| <b>CM</b> | <p>Muito bem recebidos! Tenho a dizer que, tanto por parte (de) dos professores, por exemplo, que nos felicitam, que têm (extremo) extremo interesse (pela) por estas atividades, como por parte dos alunos ouvintes que é a olhos vistos vê-los, (eu tenho) temos lá alunas ouvintes que gestualizam a 100%, poderiam ser confundidas quase como intérpretes (<b>TP: ah sim!</b>) porque poderiam! Eu já houve situações, (em) numa visita de estudo, num caso, prontos, particular, tínhamos tido lá uma situação e as intérpretes não puderam comparecer à visita, e a aluna traduziu a visita. É esse ponto que chega, é que elas ficam proficientes na Língua Gestual, todas as interações entre os surdos e os alunos ouvintes são em Língua Gestual, elas têm interesse, querem aprender, utilizam diariamente a Língua Gestual, como para os alunos surdos, que expressam sentimentos de orgulho, (de auto) a autoestima deles aumenta, mesmo esta aula aberta que fizemos, em que eles ensinaram quatro turmas do 9º ano, ensinaram a Língua Gestual, depois as turmas foram convidadas a fazer uma pequena encenação em Língua Gestual, era evidente na cara deles, (o) sentiam orgulho na Língua, orgulho em partilhar com os ouvintes aspetos culturais, por isso acredito que sim! Acho que não é, é algo que (não) não acaba, é um processo porque não é de hoje para amanhã que os surdos vão ser vistos de maneira diferente mas acho que cada bocadinho que fazemos é cada (cada) bocadinho que avançamos para a inclusão.</p> |                         |
| <b>TP</b> | É algo positivo?  |                         |
| <b>CM</b> | É, muito positivo!  |                         |
| <b>TP</b> | Mas eu tenho que perguntar, (esse) esses projetos que implementou, foram propostos voluntariamente ou achou...  |                         |
| <b>CM</b> | Voluntariamente...  |                         |
| <b>TP</b> | Não foi exigido...  |                         |

|           |  |        |
|-----------|--|--------|
| <b>CM</b> | <p>Não, não... é assim, esta escola onde trabalhei, a primeira vez que lá trabalhei eles não entendiam muito bem quem eu era e o que é que ia para lá fazer, e desde início eu tive esta postura de ‘eu sou intérprete educativo’ e como tal, tendo até em conta que (a) a escola não dispõe de um formador, (não) não contrata diretamente um formador, apesar de ter lá um formador mas faz (muito) muito poucas horas, sempre senti uma obrigação em contribuir para o unir destas comunidades porque se há lá uma comunidade de surdos e há uma comunidade de ouvintes, nós temos que atuar, claro que numa primeira fase temos nós a iniciativa mas também instigar os próprios alunos surdos a (serem) serem autónomos, e também serem eles a promover a cultura surda e desde início, desde os primeiros anos que lá trabalhei, sempre tive iniciativa de fazer isto, este ano quando fui entrevistada perguntaram-me o que é que já tinha feito e o que é eu queria fazer, e desde o momento da entrevista que eu apresentei (um) uma proposta intencional do que é que eu queria fazer. Claro que depois, através dos objetivos individuais que apresentei, apresentei também um plano de atividades geral para cumprir ao longo do ano, que a escola se mostrou muito disponível e tivemos, prontos, claro que a questão das verbas é sempre um limite (<b>TP: hum, hum</b>) mas todos os projetos que fizemos não envolveram dinheiro, envolveram sim a união, entre os surdos e ouvintes, (foi) eu acredito que a escola já espera isso de mim. Por isso é que (não sei) não te sei responder (se, se) se a escola exige ou não! Eu acho que exige porque já foi habituada (<b>TP: a isso</b>) a isso, acredito que (nos) nos próximos anos se eu não ficar lá, que continue a exigir pelo lado positivo que tem (<b>TP: exato</b>) por isso, no fundo, acho que eu acabo por exigir a mim mesma antes de eles exigirem, por isso... *</p> | * riso |
| <b>TP</b> | E, em relação a reuniões, também a CM participa nas reuniões...  |        |
| <b>CM</b> | Sim.   |        |
| <b>TP</b> | Que são realizadas na escola?  |        |
| <b>CM</b> | <p>Sim, participo. Eu participo, prontos, de uma forma geral eu participo nos conselhos de turma! Tenho sempre o cuidado para não, não passar os limites do meu código de ética, que é muito fácil cairmos no erro de ultrapassar esses limites porque o nosso código de ética implica confidencialidade, não podemos contar nada que obtivemos através da tradução, e muitas vezes, pode ser um campo perigoso estarmos nas reuniões de conselho de turma, basicamente eu nas reuniões de conselho de turma eu não falo de nada que obtive através da tradução porque acima de tudo eu tenho de respeitar o meu código de ética mas partilho pequenos contributos, pequenas estratégias comunicativas, falo da evolução dos alunos em (em) questão da utilização do intérprete, até que ponto o aluno tem dificuldades, (se) partilhar um pouco também com o conselho de turma a questão da Língua Gestual! Porque (não) não se pode supor que por o intérprete estar presente as barreiras ficam eliminadas, então também é importante explicar que se calhar o aluno X ou o aluno Y até não domina muito a tradução e que não apanha todos os termos que o intérprete traduz e (que é) que implica também irmos (ao longo) ao mesmo tempo que vamos traduzindo, certificarmos que eles conhecem os termos, por isso, no fundo, o feedback que eu passo nas reuniões é mais comunicativo, é mais, (é um, é um) é uma espécie de reflexão sobre a relação na tradução e nunca</p>   |        |

|           |   |  |
|-----------|---|--|
|           | falo sobre as dificuldades do aluno na disciplina, isso não! Isso penso que cabe ao professor, partilho é do lado da tradução, pronto...  |  |
| <b>TP</b> | Mas participa ativamente? Na reunião?   |  |
| <b>CM</b> | Ativamente. Sim, sim. (na) nas reuniões participo ativamente, sempre com o cuidado de não ultrapassar os limites do código de ética. Participo, então, nas de conselho de turma, participo nas reuniões de departamento, pronto, (eu) um pouco fui “sugada” pelo departamento de expressões porque é o departamento do 910 e do 920, que é dos professores de Ensino Especial, aí é mais no âmbito das atividades onde vamos propondo as atividades que vamos fazendo, prontos, participo também nas reuniões gerais e cheguei a participar numa reunião de Ensino Diferenciado, que (é) é um, no fundo, reúne os profissionais que trabalham com todos os alunos NEE’s, ( <b>TP: hum, hum</b> ) basicamente é isso.  |  |
| <b>TP</b> | E, dentro do trabalho que desempenha, a CM sente que há algo que faça mas que não deva fazer? Alguma vez sentiu isso? Não só por este ano mas ao longo dos anos que está a trabalhar.   |  |
| <b>CM</b> | Sim, acho que muitas vezes quando há professores que ou por dificuldade ou porque acham que não têm que dar uma resposta ao aluno surdo, muitas vezes o aluno fica um pouco abandonado e eu, entre como se costuma dizer “lavar as mãos do assunto” e dentro da situação tentar de certa forma fazer com que ele acompanhe, acabo muitas vezes por substituir um bocadinho o professor. Claro que tenho sempre o cuidado de no final da aula explicar isso mesmo ao professor ( <b>TP: hum, hum</b> ), que o aluno sentiu dificuldades e como o professor não esteve disponível eu acabei por ter que explicar isto, isto e isto. Mas mostro sempre que é algo que não quero fazer, que me deixa numa situação desconfortável porque (é) estar ali com um aluno que não obtém respostas e muitas vezes é complicado, é! E também de certa forma, pensando na pergunta de fazer algo que não queira fazer, muitas vezes e também se calhar é algo errado, acabo por instigar os alunos a reagirem, quando os alunos, por exemplo, se queixam a mim, que o professor não lhe presta atenção ou que o professor não o respeita ou que o professor não entende que ele não percebe o Português, e eu se calhar devia apenas ficar calada e acabo por dizer-lhe, instigá-lo a ser ele mesmo a dizer ao professor. Tento, muitas vezes, promover a autonomia deles e, sinceramente, não sei se isso é correto ou não! Porque enquanto intérprete, se calhar, não deveria dar opiniões mas, muitas vezes, principalmente com estes alunos que já passaram muito na vida, porque são alunos que já estão todos na casa dos vinte anos e já estão fartos de serem castigados por o sistema que está sempre a mudar, sempre novas leis, novas formas de ver a Educação de surdos e, muitas vezes, dou por mim a aconselhá-los a lutarem pelos direitos deles, a reivindicarem, a chamarem o professor, (a, a) a insistirem que não compreendem, agora talvez isso seja errado, não sei. |  |
| <b>TP</b> | E, ao contrário, sente (que) que há algo (que) que não faça mas que devia fazer?  |  |
| <b>CM</b> | Algo...   |  |
| <b>TP</b> | Não sei se isso acontece!   |  |

|           |   |                         |
|-----------|---|-------------------------|
| <b>CM</b> | Algo que não faça mas que devia fazer?! Não, se calhar, prontos, agora perguntando-me agora assim de repente, se calhar depois se refletisse melhor mas eu acho que, algo que não faça mas que devia fazer! Em termos profissionais não! Em termos profissionais, não há nada (que eu devesse) que eu devia fazer e que não faça, em termos pessoais acho que sim! Acho que moralmente há certas situações que eu vejo, que devia denunciar, certas lacunas, muitas vezes o dizer que se adapta os materiais e as avaliações para os alunos e no fundo é um facilitismo, um deixa andar. Em termos profissionais eu faço o que devia fazer, que é ficar calada porque eu não posso, de forma alguma, desrespeitar a ética da minha profissão. Pessoalmente e moralmente, muitas vezes, quando deito a cabeça na almofada, sinto...  |                         |
| <b>TP</b> | Não se sente bem com isso?  |                         |
| <b>CM</b> | Não, acho que por vezes devia, devia falar mais, mas lá está (estou) estou proibida pelo (pela) código deontológico da minha profissão e não o faço! ( <b>TP: claro</b> ) mas moralmente, se calhar, devia fazer.   |                         |
| <b>TP</b> | E, então, dentro de tudo isso que me disse, o que é que sente como maior dificuldade ou os maiores obstáculos ou até dilemas que encontra no seu trabalho diário?   |                         |
| <b>CM</b> | Basicamente é ver estes miúdos com quem eu trabalho e por ser um ensino secundário, serem alunos que têm tantas dificuldades, tanta, que no fundo não são as dificuldades dele! No fundo eles refletem as dificuldades do <u>sistema</u> *, são as dificuldades do próprio sistema que ao longo destes anos todos não lhe conseguiram dar respostas e agora são vistos como um caso perdido, é o “deixa andar”...   | * TP e CM em simultâneo |
| <b>TP</b> | Já não há nada a fazer...   |                         |
| <b>CM</b> | É, não há nada a fazer, é o tira, dá-se 10 porque ‘coitadinho’ ele até se esforça mas são alunos que não sabem escrever, muitas vezes...  |                         |
| <b>TP</b> | Porque depois no seu trabalho diário nas traduções é uma grande dificuldade!  |                         |
| <b>CM</b> | É (e) e muitas vezes tenho que escolher entre ser fiel ao que está a ser dito e traduzir ou ser fiel ao nível do aluno e acabo sempre por ter que (por) encontrar, tentar encontrar um equilíbrio entre isso! Por um lado quero traduzir tudo o que está a ser dito, por outro tenho que constantemente dizer ao professor que o discurso não está a ir de encontro ao aluno e (de) quando reflito sobre a minha profissão penso que é o mais frustrante, (acho que) acho que as medidas hoje em dia em termos legislativos, tendo em conta o 3, tendo em conta todos esses decretos, são positivos mas para os alunos que estão a entrar agora, estes alunos (de), que tanto já falhámos, que tanto mal se fez, em que se confundiu segregação com a integração, inclusão, este anda para a frente e anda para trás e agora não há respostas para esses alunos! É o facilitismo, o ‘deixa andar’ e (é) é aí que me dói mais, é saber que os alunos estão ali a aprender o Português como primeira Língua, que estão a aprender os Lusíadas ou os Maias quando eles não sabem conjugar os verbos e... |                         |

|           |   |  |
|-----------|---|--|
| <b>TP</b> | Pois, porque a CM como intérprete, talvez seja das primeiras ou (pode, não sei) das únicas pessoas que se aperceba disso?   |  |
| <b>CM</b> | Sim e depois não posso partilhá-lo porque enquanto intérprete nunca posso passar os limites do meu trabalho. Acabo por tentar arranjar estratégias de chegar lá, tento fazer, por exemplo, estes workshops em que partilho, em que dou conta de estudos que falam das dificuldades, (do Port.) da importância do Português como segunda Língua, é muito, tento ter uma abordagem mais proactiva, do que, prontos, do que me queixar porque também acho que o queixar... mas sou sincera acho que tendo em conta o que o sistema já fez a estes alunos, devia haver respostas específicas para jovens que hoje em dia, falantes nativos da Língua Gestual não sabem escrever em Português! Temos que assumir a responsabilidade disso porque a culpa não é deles! Eles estavam lá, quem não fez o trabalho foi a Educação e de tudo é o que deixa mais triste e de mãos atadas.  |  |
| <b>TP</b> | Hum, hum. Agora uma última questão, na sua opinião, a CM como é que define o seu trabalho e a atividade profissional de um intérprete de Língua Gestual?  |  |
| <b>CM</b> | Como é que defino?! O que é que deve ser...   |  |
| <b>TP</b> | O intérprete de Língua Gestual.   |  |
| <b>CM</b> | Eu acho que um intérprete de Língua Gestual deve, acima de tudo, traduzir e acho que esse é o caminho. É o intérprete poder chegar a uma escola e poder traduzir mas para que isso aconteça há todo um trabalho (que tem) que tem que ser feito.  |  |
| <b>TP</b> | Ou seja, neste momento é uma coisa que não (que não se, que não se...)  |  |
| <b>CM</b> | É utópica! Eu acho que neste momento ( <b>TP: pois</b> ), principalmente para estes jovens que já têm 20 anos isso é utópico. O intérprete que chega lá e traduz e que se levanta e se vai embora é utópico! Eu acredito que é o caminho a fazer, agora, não podemos tapar os olhos e tapar os ouvidos e dizer isto é o que eu sou e só vou fazer isto! Não! Porque se há alunos que não percebem a tradução porque não percebem o próprio conteúdo do que está a ser transmitido, nós temos que arranjar estratégias e passa muito por onde?! Para mim, pessoalmente, passa por traduzir, por trabalhar articuladamente com os professores, (haver) tem que haver um trabalho colaborativo constante, (o) o intérprete tem que ter acesso aos materiais da aula, o intérprete tem que trabalhar com o professor, o intérprete tem que passar ao professor: este termo não tem tradução. O professor tem que ter consciência, que na Língua do aluno aquele termo que está a ensinar não tem tradução, tem que ser ele a encontrar (um substan... um, um) outra palavra, um sinónimo (para a qual exista) para a qual exista referente gestual, agora, tem que ser um trabalho colaborativo. Por isso, para mim, um intérprete, acima de tudo, traduz, esse é que é a função do intérprete mas que pense que para essa tradução ser eficaz, ele tem que trabalhar (com) com o professor de Ensino Especial, tem que trabalhar com o professor da disciplina e tem que trabalhar com a comunidade porque os formadores são (a) a frente de combate nesta questão da inclusão mas os intérpretes também podem ajudar e devem ajudar! Seja pela presença nas atividades através da tradução, seja pela dinamização porque se ficamos à |  |



|           |   |                   |
|-----------|---|-------------------|
|           | espera que os outros façam o caminho (nunca, nunca) nunca chega! Por isso acho que é valorizarmos o trabalho dos formadores, trabalharmos articuladamente com eles e, quando esses profissionais não existem, sermos capazes de assumir essas funções porque trabalhar para a inclusão acho que (todos) somos todos, desde o aluno ao professor, ao intérprete, à funcionária, todos temos que trabalhar para uma escola inclusiva! |                   |
| <b>TP</b> | Muito bem. Portanto, finalizámos a nossa entrevista, só iria perguntar se a CM quer acrescentar alguma coisa, algo que eu possa não ter perguntado...   |                   |
| <b>CM</b> | Não, acho que perguntaste tudo e acho que foi positivo, fez-me refletir um bocadinho sobre a minha atividade e tocaste nos pontos importantes.  |                   |
| <b>TP</b> | Pronto CM, muito obrigada pela disponibilidade.   | Fim: 36:09<br>min |

*Anexo 4*

GRELHAS - ANÁLISE DE CONTEÚDO

I – ESCOLHA PROFISSIONAL

■ MOTIVOS

| Categorias                                    | Unidades de registo  |
|---|--|
| <b>Proximidade com a comunidade</b>           | <p>“(…) toda a minha vida, eu tive contacto com a Língua Gestual, portanto foi até esse o motivo que me levou à escolha do curso e da profissão (…)” <b>SC</b></p> <p>“(…) porque foi um contacto que tive desde sempre (…)” <b>SC</b></p> <p>“(…) ao participar nessas atividades e tendo acompanhado sempre essas situações fez com que eu optasse por essa profissão e que gostasse de trabalhar com essa comunidade (…)” <b>SC</b></p> <p>“(…) ter contacto com pessoas diferentes, trabalhar com outro tipo de crianças.” <b>FF</b></p> |
| <b>Razões familiares</b>                      | <p>“Sou filha de pais surdos (…)” “(…) a minha mãe dava algum apoio aos professores de Educação Especial (…)” <b>SC</b></p>  |
| <b>Razões económicas</b>                      | <p>“(…) quando terminei o 12º ano não tinha possibilidades económicas de pagar uma privada, a minha média também não me permitia entrar no curso que queria, que era Psicologia (…)” <b>CM</b></p>   |
| <b>Conveniência</b>                           | <p>“(…) eu queria tirar um curso de fisioterapia e não consegui por causa das médias e... a ver se tinha alguma coisa que eu achasse interessante (…)” <b>SP</b></p>   |
| <b>Empregabilidade / perspectivas futuras</b> | <p>“(…) por pensar que teria mais perspectivas de trabalho, que teria maior oferta de emprego (…)” <b>FF</b></p> <p>“Não foi a minha primeira opção mas depois de ter... algum conhecimento e de ver como as coisas funcionavam... decidi escolher esta minha área profissional.” <b>SP</b></p> <p>“(…) a minha primeira base da minha formação era Educação Física. E, mesmo na área de Educação Física o que eu queria era trabalhar com alunos que tivessem algum tipo de deficiência.” <b>AS</b></p>                                     |
| <b>Acesso ao Ensino Superior</b>              | <p>“Foi uma decisão um pouco em virtude da média e não tanto de ser uma vocação ou uma paixão (…)” <b>CM</b></p>   |
| <b>Novidade</b>                               | <p>“Até era uma profissão nova (… e cativou-me!” <b>FF</b></p> <p>”(…) porque foi uma área que me cativou (…)” “(…) tive o conhecimento do curso de Língua Gestual e cativou-me mais!” <b>AS</b></p>   |

## II – RELAÇÕES INTERPESSOAIS EM CONTEXTO ESCOLAR

▪ ALUNOS/AS

| <b>Categorias</b> | <b>Unidades de registo</b>  |
|-------------------|---|
| Essencial         | “ Com alguns alunos ouvintes ... tenho algum relacionamento mas do muito básico (...) ” <b>SP</b>   |
| Proximidade       | <p>“ (...) num caso ou noutro é um relacionamento muito próximo (...) ” <b>SC</b></p> <p>“ Na turma de surdos? A ligação é maior (...) ” <b>SC</b></p> <p>“ (...) acabo por me relacionar bastante (...) ” “ (...) acaba por também haver um relacionamento grande com os alunos ouvintes (...) ” <b>CM</b></p> <p>“ Basta me olhar, às vezes, para a cara deles e saber se aquilo, se os conteúdos estão a ser aprendidos ou não! ” <b>FF</b></p> <p>“ (...) eles se sentem mais chegados a mim do que a qualquer outro professor (...) ” <b>AS</b></p>  |
| Vínculo afetivo   | <p>“ Com todos os alunos acho que o meu relacionamento é bom. ” <b>FF</b></p> <p>“ (...) somos amigos (...) ” <b>AS</b></p> <p>“ (...) eles nunca se referem “a intérprete”, como se referem “o professor de Português”. Eventualmente tratam-me pelo meu nome gestual e costumam dizer muitas vezes que é ‘a amiga’. ” <b>AS</b></p>   |
| Respeito          | <p>“ Com os alunos ouvintes também acho que existe respeito (...) ” <b>FF</b></p> <p>“ (...) no geral os alunos têm respeito por nós quando estamos dentro da sala de aula (...) ” <b>FF</b></p> <p>“ (...) temos respeito, tenho eu respeito por eles, da mesma forma que eles têm respeito por mim. ” <b>AS</b></p> <p>“ (...) nunca há diferença de olharem para mim como se eu não fosse um professor. ” <b>AS</b></p> <p>“ É um relacionamento muito positivo, respeitam-me bastante, compreendem qual é o meu papel dentro da aula (...) ” <b>CM</b></p> <p>“ (...) hoje em dia é um relacionamento positivo e consciente da minha função dentro das aulas. ” <b>CM</b></p> |
| Cumplicidade      | <p>“ (...) os alunos surdos vêm-me como uma amiga! Acho que a nossa relação é, não só de intérprete mas como confidente (...) ” <b>FF</b></p> <p>“ (...) o nosso relacionamento baseia-se na amizade. ” <b>FF</b></p> <p>“ É bom, temos uma certa cumplicidade (...) ” <b>AS</b></p>  |
| Dependência       | “A que eles recorrem mais depressa do que a um professor. ” <b>AS</b>   |

“(…) eles olham para nós como a “tábua de salvação” (…)” **SC**

## ▪ DIRECÇÃO E GESTÃO

| <b>Categorias</b> | <b>Subcategorias</b> | <b>Unidades de registo</b>  |
|-------------------|----------------------|---|
| Profissional      | Informal             | <p>“(…) tudo o que eu necessito em relação à minha atividade profissional... comunico à direção e tudo o que esteja ao alcance, tudo é feito.” <b>AS</b></p> <p>“(…) quando há necessidade de entrar em contacto com eles, eles mostram-se disponíveis e o mesmo acontece ao contrário (…)” <b>SC</b></p> <p>“(…) é um bom relacionamento e...eles têm noção que nós existimos dentro da escola e que somos elementos que fazem parte da escola e procuram também a nossa ajuda para certas situações.” <b>SC</b></p> <p>“(…) sempre que tenho pedido alguma coisa...quando é preciso alguma coisa que me dirijo ao órgão de gestão nunca me têm recusado. Acho que o relacionamento é bom!” <b>FF</b></p> <p>“(…) é positivo!” <b>CM</b></p> |
|                   | Distante             | <p>“(…) é relativamente bom mas é estritamente aquele que em termos profissionais se pode ter (…)” <b>SP</b></p> <p>“(…) temos um relacionamento normal de trabalhadora/entidade patronal (…)” <b>SC</b></p> <p>“(…) se calhar, não há mais relacionamento porque eu também não procuro (…)” <b>FF</b></p>  |
| Indiferença       |                      | <p>“ Não há assim um relacionamento muito diário nem próximo, é quando se precisa de resolver algumas coisas (…)” <b>SP</b></p> <p>“(…) existe quando é necessário.” <b>FF</b></p>  |
| Adversidade       |                      | <p>“(…) não distinguem muito bem o papel do professor de um papel de um intérprete (…)” “(…) necessário estarmos a reforçar a diferença do nosso desempenho (…)” <b>CM</b></p>  |

## DOCENTES DO REGULAR

| <b>Categorias</b> | <b>Unidades de registo</b>  |
|-------------------|---|
| Positivo          | “ Os docentes, da turma com quem eu trabalho... o relacionamento é bom.” <b>SP</b>  |
| Intercâmbio       | <p>“ (...) o relacionamento é bom... há bastante intercâmbio e preocupação (...) ” <b>SP</b></p> <p>“ (...) se necessidade, costumamos trocar impressões (...) ” <b>AS</b></p> <p>“ (...) querem saber então como é que o meu papel se pode conjugar com o deles (...) ” <b>CM</b></p> <p>“ Regra geral, eles são muito abertos porque é uma profissão que eles não conhecem (...) ” <b>CM</b></p> <p>“ (...) eu acho que também é muito positivo os professores tentarem comunicar com os surdos em Língua Gestual... em vez de me sobrepôr ao professor, respeito essa tentativa dele e tento intercalar (...) ” <b>CM</b></p>  |
| Indiferença       | <p>“ Tirando algumas exceções de professores, que se calhar não estão tão sensibilizados para a realidade da surdez (...) ” <b>SP</b></p> <p>“ Com os professores das outras duas turmas... não haver assim muito feedback.” <b>SP</b></p>  |
| Hostilidade       | <p>“ (...) alguns professores menos sensibilizados... acham que o trabalho de cada um de nós é muito limite, tem uma barreira, ou seja, o meu trabalho começa aqui, termina ali... e quando há este tipo de ideias a relação não é tão grata (...) ” <b>SC</b></p> <p>“ (...) experiência negativa... ignorava completamente a nossa presença na sala de aula (...) ” <b>FF</b></p> <p>“ (...) professores que são fechados... não comunicam, que não há interação (...) ” <b>CM</b></p>  |
| Tensão            | <p>“ (...) no início do ano letivo, a relação era um pouco...tensa!” <b>FF</b></p> <p>“ (...) não temos nenhum tipo de, nem de interação, nem de partilha de experiências, não há trabalho colaborativo.” <b>CM</b></p> <p>“ (...) já me aconteceu ter professores que eu chego à aula e eles começam a tentar fazer gestos.” <b>CM</b></p> <p>“ (...) nem todos aceitam bem... já me aconteceu e falo de um caso específico, não é regra, de um professor que eu entrava na sala e eu nem podia levantar os braços que ele tentava sempre falar em Língua Gestual (...) ” <b>CM</b></p> <p>“ (...) acabam por não conseguir dar mão às dificuldades que os surdos têm... sem querer acabam por nos delegar um bocadinho essas funções docentes (...) ” <b>CM</b></p> <p>“ (...) um sem número de situações os professores delegam um bocadinho o trabalho deles em nós!” <b>FF</b></p> |

|            |  |
|------------|--|
|            | <p>“(…) expliquei que estava lá para ajudar na comunicação entre o professor e o aluno, que estava ali para traduzir o que fosse dito, tudo o que fosse dito dentro da sala mas no fundo isso acaba por esvanecer-se no tempo!” <b>FF</b></p>  |
| Cooperação | <p>“(…) sejam eles do especial ou do regular. Eles vêm nos também como uma mais-valia, uma grande ajuda e como alguém que pode ajudar a salvar um bocadinho e ajudar a ultrapassar um bocadinho a angústia deles.” <b>SC</b><sup>1</sup></p> <p>“Temos uma boa relação, até porque trabalhámos em equipa, tanto com o professor do regular como com o professor do especial (…).” <b>SC</b></p> <p>“(…) tentámos fazer um trabalho de cooperação (…).” <b>AS</b></p> <p>“(…) à medida que o tempo vai passando as coisas vão melhorando e eles vão se apercebendo da necessidade que têm de ter o intérprete a trabalhar juntamente com eles na sala.” <b>FF</b></p> <p>“(…) eles são muito abertos a aprender. (...) muito interessados, participam, querem muito compreender... até que ponto o nosso trabalho pode ser colaborativo!” <b>CM</b></p> <p>“(…) eles querem trabalhar colaborativamente comigo (…).” <b>CM</b></p> <p>“Os professores que trabalham há mais anos com surdos, que se dedicam à causa da Língua Gestual, à causa da comunidade surda, entendem muito melhor o meu papel! E o trabalho funciona de uma forma muito colaborativa e muito positiva.”<sup>2</sup> <b>CM</b></p> |

<sup>1</sup> Referente no relacionamento com os docentes do regular e do especial.

<sup>2</sup> Dúvida se refere aos docentes do regular, do especial ou ambos!



## DOCENTES E TÉCNICOS DO ENSINO ESPECIAL

| <b>Categorias</b> | <b>Unidades de registo</b>  |
|-------------------|---|
| Intercâmbio       | <p>“(…) há uma excelente relação entre os técnicos e os docentes... o intercâmbio e a troca de experiências é muito positiva (…)” <b>SP</b></p> <p>“As valências que nós achamos que os alunos têm para ser mais trabalhadas tentámos superar (…)” <b>AS</b></p>  |
| Positivo          | <p>“O relacionamento é bom!” <b>FF</b></p> <p>“(…) no geral acho que é um ambiente bom, é um ambiente agradável!” <b>FF</b></p> <p>“É muito bom!” <b>AS</b></p>   |
| Proximidade       | <p>“(…) é um grupo que trabalha mesmo em conjunto e que se apoia mutuamente.” <b>SP</b></p> <p>“(…) sempre tenha tido uma equipa que sempre fomentou, e que sempre nos apoiou... sempre apoiou... o nosso trabalho e que acima de tudo valorizam aquilo que nós fazemos (…)” <b>SC</b></p>  |
| Afeto             | <p>“(…) são fantásticos (…)” <b>CM</b></p>  |
| Cooperação        | <p>“(…) sejam eles do especial ou do regular. Eles vêm nos também como uma mais-valia, uma grande ajuda e como alguém que pode ajudar a salvar um bocadinho e ajudar a ultrapassar um bocadinho a angústia deles.” <b>SC</b></p> <p>“(…) as relações são muito boas e trabalha-se muito bem em equipa (…)” <b>SP</b></p> <p>“Temos uma boa relação, até porque trabalhamos em equipa, tanto com o professor do regular como com o professor do especial (…)” <b>SC</b></p> <p>“(…) é um relacionamento bom porque trabalhamos em equipa! Trabalhámos juntos para o mesmo objetivo (…)” <b>FF</b></p> <p>“Os professores que trabalham há mais anos com surdos, que se dedicam à causa da Língua Gestual, à causa da comunidade surda, entendem muito melhor o meu papel! E o trabalho funciona de uma forma muito colaborativa e muito positiva.”<sup>3</sup> <b>CM</b></p> |
| Hostilidade       | <p>“(…) alguns técnicos ou de alguns professores menos sensibilizados... acham que o trabalho de cada um de nós é muito limite, tem uma barreira, ou seja, o meu trabalho começa aqui, termina ali... e quando há este tipo de ideias a relação não é tão grata (…)” <b>SC</b></p>  |

<sup>3</sup> Dúvida se referente aos docentes do regular, do especial ou ambos!

### III – RELAÇÃO COM O TRABALHO DO/A INTÉRPRETE

■ ELEMENTOS DA EQUIPA: RELAÇÃO E COMPREENSÃO DO TRABALHO DO/A ILGP

| <b>Categorias</b>                             | <b>Unidades de registo</b>  |
|---|---|
| <b>Limites profissionais</b>                  | “(…) nota-se que não estão bem definidos o papel de cada um. ” <b>FF</b>  |
| <b>Resignação</b>                             | “(…) alguns deles não entendem...aceitam!” <b>SC</b>  |
| <b>Sensibilização</b>                         | “(…) professores e, principalmente de professores que trabalham com os miúdos surdos que, se calhar também por ser a primeira vez que estão a ter contacto com este tipo de alunos não estão tão sensibilizados para a problemática.” <b>SP</b><br>“(…) há certas escolas que distinguem a diferença entre um intérprete de um professor mas distinguem a um ponto em que pensam que ele é apenas uma máquina.” <b>CM</b><br>“(…) que acham que somos iguais aos professores ou acham que somos tão diferentes ao ponto de não sermos humanos! ” <b>CM</b>  |
| <b>Hostilidade</b>                            | “ E outros, não compreendem simplesmente porque não concordam (...) que o intérprete tenha um papel diferente daquilo que vem na legislação e portanto não compreendem mas aceitam!” <b>SC</b><br>“(…) o papel do intérprete continua a ser minimizado nas escolas!” <b>AS</b><br>“(…) acham que somos apenas máquinas, simples máquinas de tradução à frente de não sei quantos alunos surdos!” <b>AS</b><br>“(…) não é bem conflitos, mas situações menos agradáveis que às vezes vão acontecendo!” <b>AS</b>   |
| <b>Desconhecimento do papel do intérprete</b> | “(…) grande parte dos colegas de trabalho nem sequer tem noção das funções que o intérprete deve exercer (...) ” <b>SC</b><br>“(…) expliquei que estava lá para ajudar na comunicação... mas no fundo isso acaba por esvanecer-se no tempo! ” <b>FF</b><br>“(…) não é uma situação de compreensão, é uma situação de desconhecimento!” <b>SC</b><br>“(…) como não sabem o que deveríamos fazer não, não têm o tipo de entendimento que deveriam. ” <b>SC</b><br>“ Poderá ser falta de informação, poderá ser um bocado de desprendimento (...) ” <b>FF</b><br>“(…) quando tentam confundir o meu papel com o deles eu esclareço que é diferente e eles tentam ver até que ponto eu posso ser um contributo (...) ” <b>CM</b><br>“ Há professores que me tentam substituir, que tentam traduzir as aulas por mim (...) ” <b>CM</b> |

|  |   |
|--|---|
|  | “(...) nos confundirem tanto com um professor que quase que pensam que o podemos substituir.” <b>CM</b> |
|--|---|

#### IV - CARACTERIZAÇÃO DO TRABALHO DO/A INTÉRPRETE

## FUNÇÕES

| <b>Categorias</b>                                       | <b>Subcategorias</b>      | <b>Unidades de registo</b>  |
|---|---------------------------|---|
| <b>Funções que ultrapassam o conceito de intérprete</b> | <b>Educador</b>           | <p>“ (...) a professora... não tem experiência a trabalhar com alunos surdos, acabo por intervir um pouco mais do que apenas com a tradução (...) ” <b>SP</b></p> <p>“ Quem devia repreender os alunos não devia ser eu! Devia ser o professor mas se calhar o professor nem reparou que os alunos se estavam a portar mal (...) ” <b>FF</b></p> <p>“ (...) eu por vezes tenho situações em que traduzo e sei que faço o papel do professor (...) ” <b>AS</b></p> <p>“ (...) acabo muitas vezes por substituir um bocadinho o professor.” <b>CM</b></p> <p>“ (...) bem como o aluno também não tem uma Língua Gestual e um desenvolvimento que esteja ao patamar de um 8º ano e termos que intervir com algo mais do que a tradução. ” <b>SP</b></p> <p>“ Eu faço porque é necessário. O aluno tem necessidade de, não compreende, então eu explico.” <b>AS</b></p> <p>“ (...) nos deixam nas mãos muitas vezes o peso de educar aquelas crianças (...) ” <b>SP</b></p> |
|   | <b>Incitador</b>          | <p>“ (...) muitas vezes...acabo por instigar os alunos a reagirem... instigá-lo a ser ele mesmo a dizer ao professor. ” <b>CM</b></p> <p>“ Tento, muitas vezes, promover a autonomia deles e, sinceramente, não sei se isso é correto ou não!” <b>CM</b></p> <p>“ (...) dou por mim a aconselhá-los a lutarem pelos direitos deles, a reivindicarem, a chamarem o professor (...) ” <b>CM</b></p>   |
|   | <b>Mediador</b>           | <p>“ (...) acabámos por nos envolver um pouco mais e muitas vezes estarmos a tentar resolver problemas (...) ” <b>SP</b></p>  |
| <b>Funções desejáveis, não executadas</b>               | <b>Dinamizador</b>        | <p>“Sinto que devia... preparar outro tipo de atividades dentro da escola, quer com os alunos ouvintes quer com os, com a comunidade educativa (...) ” <b>FF</b></p> <p>“ (...) havia muita coisa que eu gostava de fazer com os alunos, que gostava de lhes mostrar, porque há muitos conhecimentos da vida à volta deles que eles não têm, coisas básicas como ir ao cinema, como ir andar de comboio, coisas simples (...) ” <b>FF</b></p>   |
|   | <b>Participante ativo</b> | <p>“ Acho que moralmente há certas situações que eu vejo, que devia denunciar, certas lacunas (...) ” <b>CM</b></p> <p>“ Acho que muitas vezes devia falar sobre determinados assuntos mas alguma coisa me diz para estar calada (...) ” <b>FF</b></p>  |

|  |  |   |
|--|--|---|
|  |  | <p>“ (...) acho que por vezes devia, devia falar mais (...) ” <b>CM</b></p> <p>“ Sinto que eu devia (devia) participar mais ativamente (...) ” <b>FF</b></p> <p>“ E acho que há determinados assuntos que deveriam ser falados. ” <b>FF</b></p> <p>“ Não sei se por às vezes me manter calada e não falar (...) ” <b>FF</b></p> |
|--|--|---|

## V – OBSTÁCULOS, DIFICULDADES E DILEMAS



## ▪ OBSTÁCULOS, DIFICULDADES E DILEMAS

| Categorias   | Unidades de registo   |
|--|---|
| <b>Relações profissionais</b>                      | <p>“ (...) principalmente com docentes... nos procuram muitas vezes para nós delimitarmos tarefas, estratégias que eles possam utilizar para melhor chegarem aos alunos. ” <b>SP</b></p> <p>“ (...) depositam muitas vezes em nós pesos e decisões que não nos cabem a nós decidir. ” <b>SP</b></p> <p>“ (...) temos que ser nós a insistir com os professores, explicar-lhes que eles são capazes do que os outros são capazes, que fazem as mesmas coisas com algumas adaptações e com materiais mais específicos. ” <b>SP</b></p> <p>“ (...) pelas barreiras físicas que nós temos, pelos colegas que não dominam o que é a surdez, pelos colegas que trabalham contra a maré (...) ” <b>SC</b></p> <p>“ (...) o que é certo é que também muitas vezes a nossa opinião não é pedida (...) ” <b>FF</b></p> <p>“ (...) quando é que já posso estar a, talvez a marcar a função do colega que é o professor (...) ” <b>AS</b></p> <p>“ São barreiras tão finas que nós temos, entre eu que sou intérprete e o colega que está ali como professor (...) ” <b>AS</b></p> <p>“ (...) eu para voltar a traduzir vou apenas traduzir o que lá está ou vou tentar melhorar a minha tradução e explicar, o que supostamente é o que um professor faz num teste quando o aluno diz “professor, tenho dúvidas nesta pergunta!” Estou a ser professora?” <b>AS</b></p> <p>“ (...) há professores... têm confiança no intérprete... Mas também sabemos que temos professores que o intérprete está na sala de aula, portanto, tem que fazer alguma coisa, então, que dê a aula para eles!” <b>AS</b></p> <p>“ (...) se a professora leciona mais depressa para o resto da turma (...) ” <b>AS</b></p> <p>“ (...) tenho que constantemente dizer ao professor que o discurso não está a ir de encontro ao aluno (...) ” <b>CM</b></p> |
| <b>Desconhecimento das funções do/a intérprete</b> | <p>“ (...) outros não conseguem perceber qual o nosso papel dentro da sala (...) ” <b>SP</b></p> <p>“ Há muitos alunos... nem sabem ainda o que é que eu estou lá a fazer (...) ” <b>FF</b></p> <p>“ (...) o clarificar qual é as nossas funções (...) ” <b>AS</b></p> <p>“ Se eu estou a ler com eles, estou a fazer a tradução, estou os a ajudar na compreensão dos textos, estou a ser professor então!” <b>AS</b></p>  |

|  |   |
|--|---|
| <b>Contexto familiar</b>                     | <p>“ (...) os contextos familiares que nos deixam nas mãos muitas vezes o peso de educar aquelas crianças (...) ” <b>SP</b></p> <p>“ (...) as famílias destes miúdos acabam por apostar também muito em nós... recorrem ao intérprete do filho ou da filha para esclarecer situações muitas vezes extraescolares.” <b>SC</b></p> <p>“ (...) uma grande barreira ao nosso trabalho é que não há uma grande ligação entre os alunos e os filhos e os pais, a família em si. E nós acabamos por ser essa ligação... acabamos por dar demasiada, ter uma relação demasiadamente aberta e daí que não possamos também pôr aqueles entraves de máquina porque não conseguimos (...) ” <b>SC</b></p>   |
| <b>Facilitismo pedagógico</b>                | <p>“ (...) os miúdos também tendem um pouco a cair no facilitismo e a entender que alguém está lá para se esforçar por eles (...) ” <b>SP</b></p> <p>“ Alguns alunos já começam a interiorizar que não se precisam de esforçar (...) ” <b>SP</b></p> <p>“ (...) dá-se 10 porque ‘coitadinho’ ele até se esforça (...) ” <b>CM</b></p> <p>“ É o facilitismo, o ‘deixa andar’ e é aí que me dói mais (...) ” <b>CM</b></p>  |
| <b>Comunicação/Competências Linguísticas</b> | <p>“ (...) dentro de uma turma tenho três ou quatro turmas porque os alunos têm se calhar níveis de Língua Gestual diferentes (...) ” <b>SP</b></p> <p>“ Em relação à Língua Gestual há sempre um obstáculo.” <b>SC</b></p> <p>“ (...) alunos que passaram por diversas opções de ensino... têm um conhecimento muito vago, muito aquém daquilo que deveriam ter nesta situação em relação à Língua Gestual (...) ” <b>SC</b></p> <p>“ (...) tem que haver uma desconstrução da Língua Gestual, temos que ir a um nível muito básico... ao decodificarmos muito a mensagem acabámos por não passar realmente a mensagem que se pretende (...) ” <b>SC</b></p> <p>“ (...) falta de conhecimento da Língua Gestual (...) ” <b>FF</b></p> <p>“ (...) tenho alunos que têm bastantes dificuldades, quer ao nível da Língua Gestual porque não possuem o nível desejado para trabalhar com eles (...) ” <b>AS</b></p> <p>“ (...) numa tradução muitas das vezes acontece que tenho que explicar uma frase duas ou três vezes de forma diferente até que eles compreendam a frase!” <b>AS</b></p> <p>“ (...) muitas das vezes, na minha própria tradução eu tenho que explicar um conceito e volto a explicar o conceito... porque... estes alunos têm mais dificuldades (...) ” <b>AS</b></p> <p>“ com alunos que não saibam eu tenho que estar sempre atenta, será que este gesto ele conhece? Ou será que tenho que reformular a</p> |

|  |  |
|--|--|
|  | <p>tradução e usar um gesto que ele conheça?” <b>AS</b></p> <p>“ (...) eu tenho que fazer o gesto e tenho que explicar o que é o gesto (...) ” <b>AS</b></p> <p>“ (...) muitas vezes tenho que escolher entre ser fiel ao que está a ser dito e traduzir ou ser fiel ao nível do aluno (...) ” <b>CM</b></p>   |
| <b>Processo de ensino-aprendizagem</b> | <p>“ (...) com outros também devido ao facto de terem problemas, outros problemas associados à surdez, se calhar a explicação tem que ser refinada, tenho que voltar explicar, tenho que explicar se calhar de uma forma mais simples (...) ” <b>SP</b></p> <p>“ (...) muitas vezes temos que adaptar a tradução, explicando a mesma coisa mas de formas, por outras palavras, de forma mais simples para que consigam gradualmente aprender os conteúdos.” <b>SP</b></p> <p>“ (...) o conhecimento deles como é tão vago, muitas vezes temos que chegar a níveis muito inferiores àquilo que eles têm de conhecimento.” <b>SC</b></p> <p>“ (...) a falta de conhecimento dos alunos... a falta do conhecimento do Português, a falta do conhecimento do mundo que os rodeia, de experiências, de pequenas coisas!” <b>FF</b></p> <p>“ (...) os alunos estão de tal forma limitados que nós queremos dar um passo em frente mas não conseguimos.” <b>FF</b></p> <p>“ (...) são alunos que não adquiriram algumas competências a nível do Ensino Básico!” <b>AS</b></p> <p>“ (...) são alunos que têm algumas dificuldades (...) ” <b>AS</b></p> <p>“ (...) se eu sei que os meus alunos têm direito porque está no decreto-lei, que têm direito às adaptações curriculares, se o meu colega não as faz... Eu traduzo, o aluno não percebe (...) ” <b>AS</b></p> <p>“ (...) têm muitas dificuldades na Matemática porque não as adquiriram anteriormente (...) ” <b>AS</b></p> <p>“ (...) o que muitas das vezes acontece nestas aulas é que a matéria é dada um pouco mais rápida, os alunos surdos não têm as competências (...) ” <b>AS</b></p> <p>“ (...) tentámos acompanhar a realização de exercícios, ou a compreensão da matéria, se os alunos não sabem como é que eu lhes consigo explicar o passo dois se eles não sabem o primeiro?!” <b>AS</b></p> <p>“ (...) um trabalho numa sala com alunos surdos que não estão ao mesmo nível que alunos ouvintes (...) ” <b>AS</b></p> <p>“ (...) as coisas são explicadas um bocado a correr porque o resto da turma também não pode estar à espera (...) ” <b>AS</b></p> <p>“ (...) a matéria é dada como se fosse um turbilhão de matéria ali e se espremermos muito praticamente não temos nada!” <b>AS</b></p> |

|   |  |
|---|--|
|   | <p>“ (...) os alunos surdos não sabem, se continuarmos a andar para a frente, andar para a frente acabam também por não aprender nada.” <b>AS</b></p> <p>“ (...) estes miúdos... que têm tantas dificuldades... refletem as dificuldades do sistema (...) ” <b>CM</b></p> <p>“ (...) são alunos que não sabem escrever, muitas vezes...” <b>CM</b></p> <p>“ (...) saber que os alunos estão ali a aprender o Português como primeira Língua, que estão a aprender os Lusíadas ou os Maias quando eles não sabem conjugar os verbos (...) ” <b>CM</b></p> <p>“ (...) jovens que hoje em dia, falantes nativos da Língua Gestual não sabem escrever em Português!” <b>CM</b></p>   |
| <b>Legislação</b>                                     | <p>“ Agora se tivermos em conta o que a legislação diz, claro que todos os dias eu ultrapasso essas questões (...) ” <b>SC</b></p> <p>“ (...) e depois uma série de legislações que estão a surgir... vezes sendo mal interpretada acaba por levar a que as relações dentro das escolas seja um bocadinho um campo de batalha (...) ” <b>SC</b></p> <p>“ (...) acaba por ser muito redutor o que está na lei, redutor perante o trabalho que os intérpretes tem dentro da sala de aula.” <b>AS</b></p> <p>“ (...) acho que as medidas hoje em dia em termos legislativos... são positivos mas para os alunos que estão a entrar agora... estes alunos, que tanto já falhámos, que tanto mal se fez, em que se confundiu segregação com a integração, inclusão, este anda para a frente e anda para trás e agora não há respostas para esses alunos!” <b>CM</b></p> |
| <b>Compreensão acerca do trabalho do/a intérprete</b> | <p>“ (...) a falta de sensibilidade do estabelecimento de ensino, no geral!” <b>FF</b></p> <p>“ (...) não nos é dado o devido valor (...) ” <b>AS</b></p> <p>“ (...) marcar a função do colega que é o professor... acho que as barreiras acabam por ser tão finas entre uma coisa e outra mas o que é certo é que o aluno vê-nos assim!” <b>AS</b></p> <p>“ (...) apesar de eu achar que o intérprete seja ‘menorizado’ na escola (...) ” <b>AS</b></p>   |
| <b>Formação</b>                                       | <p>“ (...) falta formação aos professores de Língua Gestual, falta formação aos funcionários de Língua Gestual, falta formação para os alunos ouvintes, aos colegas (...) ” <b>FF</b></p>  |
| <b>Desconhecimento sobre a comunidade surda</b>       | <p>“ (...) a falta de conhecimento por parte da comunidade de docentes da escola.” <b>FF</b></p> <p>“Falta as pequenas coisas de sensibilização à Língua Gestual (...)” <b>FF</b></p> <p>“ (...) o professor que esteja com este tipo de alunos tem que os conhecer! Tem que os conhecer, tem que conhecer as formas, tem que</p>  |

|                            |   |
|----------------------------|---|
|                            | conhecer as adaptações, para que também haja um papel ativo do professor com o intérprete e do intérprete com o professor!” <b>AS</b><br>“ (...) há pessoas que são mais sensíveis à causa da surdez, há outros que não são!” <b>AS</b> |
| <b>Código deontológico</b> | “ (...) depois não posso partilhá-lo porque enquanto intérprete nunca posso passar os limites do meu trabalho.” <b>CM</b>   |

## VI – AUTO IMAGEM PROFISSIONAL

▪ CONCEPÇÃO DO/A ILGP

| Categorias              | Subcategorias           | Unidades de registo   |
|-------------------------|-------------------------|---|
| <b>Desempenho atual</b> | <b>Tradutor/técnico</b> | <p>“(…) o professor dá a aula, normalmente como tenciona dar, e eu estou lá para traduzir.” <b>SP</b></p> <p>“(…) traduzo essas reuniões juntamente com a minha colega... traduzimos alternadamente para que também possamos participar dos assuntos e discutirmos os assuntos que estão em reunião.” <b>SP</b></p> <p>“(…) traduzimos as aulas, traduzimos reuniões (…)” <b>SC</b></p> <p>“(…) estou sentada junto dos alunos surdos e vou acompanhando tudo aquilo que o professor diz!” <b>FF</b></p> <p>“(…) nas aulas em que os alunos estão integrados acaba por ser mais limitado ao traduzir... muita mensagenzinha que passa de um colega para o outro, do professor para o aluno, do aluno para o professor e então nós estamos limitados aquilo.” <b>FF</b></p> <p>(…) não avaliámos.” <b>FF</b></p> <p>“(…) o professor explica, eu traduzo (…)” <b>AS</b></p> <p>“(…) eu tenho que traduzir e voltar a traduzir! Portanto, eu faço uma retradução (…)” <b>AS</b></p> <p>“(…) eu traduzo o que ela está a fazer (…)” <b>AS</b></p> <p>“(…) este ano eu não traduzo porque a nossa formadora é ouvinte mas no ano em que tivemos cá colocada uma formadora surda eu ia aos conselhos de turma e traduzia a reunião para a colega.” <b>AS</b></p> <p>“Traduzia, se me fosse pedida a participação eu falava e depois voltava a traduzir para a colega.” <b>AS</b></p> <p>“(…) eu traduzo aulas (…)” <b>CM</b></p> |
|                         | <b>Comunicador</b>      | <p>“Somos nós que comunicámos, que falámos a mesma língua que eles.” <b>FF</b></p> <p>“(…) somos muitas vezes solicitadas para resolver um problema de comunicação entre um funcionário, um professor, um colega (…)” <b>SC</b></p>   |
|                         | <b>Participativo</b>    | <p>“(…) temos reuniões semanais com os técnicos que desempenham as mesmas funções que eu... também reuniões com a equipe toda... e também participámos das reuniões (…)” <b>SP</b></p>  |

|  |                      |   |
|--|----------------------|---|
|  |                      | <p>“ (...) somos também convocadas para irmos aos conselhos de turma, de avaliação ou reuniões intermédias para também dar o nosso contributo e a nossa opinião sobre o trabalho (...) ” <b>SP</b></p> <p>“ (...) reuniões, nas quais participámos como membros de uma equipa (...) ” <b>SC</b></p> <p>“ (...) participo em quase tudo, seja em visitas de estudo, seja, nas reuniões também participo, participo...” <b>FF</b></p> <p>(...) as visitas de estudo e fora as reuniões com os pais quando são chamados os pais à escola, nós também participámos, aí participámos ativamente porque damos o nosso parecer, ou porque aconteceu algum problema com a criança e depois no dia-a-dia (...) ” <b>FF</b></p> <p>“ Eu participo nas reuniões de cada final de período ou sempre que haja marcação de conselho de turma (...) <b>AS</b></p> <p>“ (...) eu faço uma proposta intencional de atividades no âmbito da inclusão. (...) todos os projetos vão nesse sentido, em promover a Língua, em promover a cultura e, no fundo, passarem a ver os surdos, não como deficientes, mas como membros de uma minoria linguística e cultural.” <b>CM</b></p> <p>“ (...) apresentei também um plano de atividades geral para cumprir ao longo do ano, que a escola se mostrou muito disponível (...) ” <b>CM</b></p> <p>“ (...) de uma forma geral eu participo nos conselhos de turma! (...) basicamente eu nas reuniões de conselho de turma eu não falo de nada que obtive através da tradução porque acima de tudo eu tenho de respeitar o meu código de ética mas partilho pequenos contributos, pequenas estratégias comunicativas, falo da evolução dos alunos em questão da utilização do intérprete, até que ponto o aluno tem dificuldades, partilhar um pouco também com o conselho de turma a questão da Língua Gestual! ” <b>CM</b></p> <p>“ (...) o feedback que eu passo nas reuniões... é uma espécie de reflexão sobre a relação na tradução e nunca falo sobre as dificuldades do aluno na disciplina, isso não! Isso penso que cabe ao professor, partilho é do lado da tradução (...) ” <b>CM</b></p> <p>“ (...) nas reuniões participo ativamente, sempre com o cuidado de não ultrapassar os limites do código de ética. Participo, então, nas de conselho de turma, participo nas reuniões de departamento... participo também nas reuniões gerais e cheguei a participar numa reunião de Ensino Diferenciado (...) ” <b>CM</b></p> |
|  | <b>Multifacetado</b> | <p>“ Eu costumo dizer que nós fazemos um bocadinho de tudo!” <b>SC</b></p>  |



|  |                    |   |
|--|--------------------|---|
|  |                    | <p>“Acompanhamos os alunos em visitas de estudo e todas essas atividades extra, extracurriculares e extraescola (...)” <b>SC</b></p> <p>“ (...) acabámos por andar ali apagar muitos fogos à volta dos alunos surdos.” <b>SC</b></p> <p>“ (...) acho que muitas vezes somos pais, mães, tios, avós, amigos... somos tanta coisa, somos intérpretes, professores, somos muitas vezes a única pessoa que os entende (...)” <b>SC</b></p> <p>“ (...) acompanhar os miúdos ao médico muitas vezes, outras vezes em situação de tribunal para esclarecer situações que eles em família não conseguem esclarecer (...)” <b>SC</b></p> <p>“ Acabo por tratar um bocadinho de todos os assuntos relacionados com os alunos, seja dentro da sala ou fora de aula. Acompanhá-los nos trabalhos de casa (...)” <b>FF</b></p> <p>“ E depois no dia-a-dia participo em tudo! Até o simples facto de ir à cantina dar-lhes de comer ou sei lá! Acompanhá-los para ir tirar a senha ou para ir comprar uma caneta ou para, sei lá! Tudo, tudo, tudo um bocadinho.” <b>FF</b></p> <p>“ Sempre, seja em conferências na escola, seja acompanhamento a consultas, simples recados que é dado ou da direção para os alunos ou acompanhá-los à secretaria, acompanho-os sempre! Visitas de estudo, tudo. ” <b>AS</b></p> <p>“ (...) nós acompanhámos em todas as situações.” <b>AS</b></p> <p>“ (...) eu sou intérprete, eu sou agente educativo, eu sou mãe muitas das vezes, muitas das vezes também sou aquele amigo que eles querem desabafar e porque mais ninguém sabe lá em casa, ninguém me compreende, então, eu vou conversar com a intérprete porque ela vai me compreender (...)” <b>AS</b></p> |
|  | <b>Articulador</b> | <p>“ (...) trabalhar em conjunto com os técnicos (...)” <b>SP</b></p> <p>“ Às vezes há professores que nos pedem esse feedback antes da reunião (...)” <b>FF</b></p> <p>“ (...) então aí eu chamo o professor, o professor volta, explica e eu aí tento também fazer entender que “olha, se calhar desta forma os alunos não estão a perceber, pode explicar de outra forma?”, então aí o colega volta a explicar (...)” <b>AS</b></p> <p>“ (...) chamo a colega porque eles não percebem este exercício (...)” <b>AS</b></p> <p>“ o que me é pedido é mais o comportamento deles, como é que vai o comportamento, se eu acho que, eventualmente, as coisas estão a correr bem, se podiam modificar.” <b>AS</b></p> <p>“ (...) articulo com os professores que me enviam os PowerPoint (s), PowerPoint (s), fichas de atividades, fichas de avaliação</p>   |

|  |                                      |   |
|--|--------------------------------------|---|
|  |                                      | <p>(...)” <b>CM</b></p> <p>“ Quando os professores mandam eu faço um levantamento dos termos para os quais não há referente gestual, reencaminho aos professores que trabalham comigo a adoção de sinónimos que tenham gesto para eu poder na tradução utilizar o melhor referente (...)” <b>CM</b></p> <p>“ (...) o trabalhar articuladamente com os professores é um dos meus trabalhos principal (...) ” <b>CM</b></p>   |
|  | <b>Apoio</b>                         | <p>“ (...) muitas vezes apoiamos os alunos em aspetos do quotidiano da escola... uma ida à papelaria ou ao SASE (...) ” <b>SP</b></p> <p>“ (...) nos intervalos somos muitas vezes solicitadas para resolver um problema de comunicação entre um funcionário, um professor, um colega (...) ” <b>SC</b></p> <p>“ (...) muitas vezes somos nós que acompanhámos os alunos durante os intervalos, se os alunos têm dúvidas vêm ter connosco (...) ” <b>FF</b></p> <p>“ (...) se os alunos têm dúvidas vêm ter connosco, vêm mais depressa se calhar ter connosco do que propriamente com o diretor de turma(...) ” <b>FF</b></p> <p>“ (...) consultas de Psicologia na escola e também consultas de Nutricionista, acompanhei o aluno a todas as consultas que me foram solicitadas (...) ” <b>AS</b></p>   |
|  | <b>Autor/tradutor/<br/>Professor</b> | <p>“ (...) eu penso que tento dar o meu melhor para que o aluno consiga aprender, para que o aluno consiga ter certas oportunidades e chegar a ter outras experiências (...) ” <b>SP</b></p> <p>“ (...) tudo o que nós fazemos dentro de uma escola é no sentido de melhorar e de ajudar a que a educação para estes alunos seja igual à dos outros (...) ” <b>SC</b></p> <p>“ (...) estou a ajudar a que estes miúdos tenham melhor acesso à informação, à educação e mesmo que os colegas tenham uma melhor qualidade de trabalho (...) ” <b>SC</b></p> <p>“ (...) todos os dias nós vamos muito para além dessa definição... vamos muito para além dessas funções (...) ” <b>SC</b></p> <p>“ (...) nós fazemos sempre um bocadinho mais, lá está!” <b>FF</b></p> <p>“ (...) numa aula em que estão só os surdos podemos nos direcionar, focar e trabalhar ao ritmo deles e parar quando é preciso... Conseguimos andar devagarinho, mediante as necessidades de cada um, conseguimos avançar com um mais um bocadinho,</p> |

|                                 |   |  |
|---------------------------------|---|--|
| <b>Desempenho<br/>desejável</b> |   | <p>com outro menos (...)” <b>FF</b></p> <p>“(…) eu não consigo estar sentada a traduzir, a meramente traduzir!” <b>AS</b></p> <p>“(…) dou 45 minutos de apoio na escola, que está inserido num programa que o departamento de Ensino Especial formou, que é o E-Especial... eu sugeri dar 45 minutos de apoio a um desses alunos (...)” <b>AS</b></p> <p>“(…) o meu objetivo como intérprete é o sucesso académico dos meus alunos.” <b>AS</b></p> <p>“(…) desenvolvo projetos no âmbito da promoção da inclusão dos alunos surdos.” <b>CM</b></p> <p>“(…) desde início eu tive esta postura de ‘eu sou intérprete educativo’... sempre senti uma obrigação em contribuir para o unir destas comunidades (...)” <b>CM</b></p>  |
|                                 | <b>Impreciso</b>                        | <p>“É difícil definir... eu não consigo definir onde é que começa e termina o meu trabalho.” <b>SC</b></p> <p>“(…) é um trabalho que não é muito, não é fácil definir e também não é reconhecido (...)” <b>SC</b></p> <p>“(…) eu acabo por não conseguir definir, se aquilo que eu faço está dentro do meu papel ou se não está!” <b>FF</b></p>  |
|                                 | <b>Elo comunicacional/<br/>Tradutor</b> | <p>“Essa definição e o que a lei nos transmite, sim para um intérprete que trabalha num contexto pontual... é apenas a ponte comunicacional entre as duas línguas e as duas culturas.” <b>SP</b></p> <p>“(…) traduz para grandes massas de pessoas surdas, para um conjunto ou de adultos... num contexto que só precisam de obter a informação e no dia seguinte ou daqui a um mês a um ano só quiseram perceber a informação que lá estava a ser transmitida (...)” <b>SP</b></p> <p>“O intérprete é um intérprete! Traduz o que é dito da Língua Portuguesa para a Língua Gestual (...)” <b>FF</b></p> <p>“(…) o intérprete assegura a tradução da Língua Gestual para a Língua oral/escrita ou vice-versa, para assegurar a comunicação entre as pessoas surdas e ouvintes. E, no fundo, não deixa de ser isso!” <b>FF</b></p> <p>“(…) acho que um intérprete de Língua Gestual deve, acima de tudo, traduzir e acho que esse é o caminho. É o intérprete poder chegar a uma escola e poder traduzir mas para que isso aconteça há todo um trabalho que tem que ser feito.” <b>CM</b></p> <p>“O intérprete que chega lá e traduz e que se levanta e se vai embora é utópico! Eu acredito que é o caminho a fazer (...)” <b>CM</b></p> <p>“(…) um intérprete, acima de tudo, traduz, esse é que é a função do intérprete (...)” <b>CM</b></p> |
|                                 | <b>Intérprete</b>                       | <p>“(…) uma visão um pouco diferente no que respeita ao intérprete educativo (...)” <b>SP</b></p>  |

|  |   |  |
|--|---|--|
|  | <b>educativo</b> /<br><br><b>Colaborativo</b> | <p>“ (...) intérpretes educativos... acho que só isso não chega!... não consigo ter uma relação distanciada e impessoal de mera tradução, de entrar, ouvir, traduzir ou vice-versa da Língua Gestual para a Língua oral de uma forma mecanizada... sem me envolver (...)” <b>SP</b></p> <p>“ (...) não dá para nos distanciarmos e apenas traduzirmos a informação... porque o contexto é o mesmo, as pessoas são as mesmas e nós acabamos por nos envolver, no nosso trabalho (...) ” <b>SP</b></p> <p>“ (...) envolve é se calhar um profissionalismo mais emocional e mais direto (...)” <b>SP</b></p> <p>“ (...) acabam por se criar elos e ligações (...) ” <b>SP</b></p> <p>“ O intérprete em termos educativos...tem essa ligação... acaba por ser um modelo” <b>SP</b></p> <p>“ (...) ainda há um bocadinho mais a fazer nesta questão de distinguir claramente o que é um intérprete em temos educativos... tem que passar um bocadinho mais além do entrar numa sala de aula e traduzir sem se preocupar com mais nada!” <b>SP</b></p> <p>“ (...) estamos a falar de um ambiente em que todos nós somos elementos educativos... eu não posso de todo ser uma máquina, ser um elemento que entra e sai da escola e que não passa de uma ponte, que não dá uma opinião, que vê situações mas que não fala porque não pode (...) ” <b>SC</b></p> <p>“ O porteiro é um educador, a funcionária é uma educadora, o professor é um educador, e portanto eu acho que nós também o somos, à nossa maneira, como cidadãos, como profissionais da educação e como conhecedores desta comunidade tão específica (...) ” <b>SC</b></p> <p>“ O meu entendimento é que o intérprete é um agente educativo que está ali para trabalhar em equipa com qualquer docente da escola, com qualquer membro da comunidade educativa. ” <b>FF</b></p> <p>“ (...) o meu papel não acaba onde termina, não começa onde termina o do outro, nem o do outro começa onde termina o meu papel! Nós, juntos, trabalhamos pela qualidade do ensino!” <b>FF</b></p> <p>“ (...) se me vou limitar a chegar, traduzir e ir embora, há muita informação acerca dos alunos que não é passada, nem aos professores do Ensino Especial nem aos professores do Ensino Regular nem a ninguém! Se eu me limitar aquilo que dizem ser o papel do intérprete os miúdos ficam um bocadinho como que, não é abandonados mas ficam um bocadinho sozinhos!” <b>FF</b></p> <p>“ (...) nenhum papel é estanque e, portanto, se eu naquele momento posso envolver-me naquela situação e tentar resolvê-la,</p> |
|--|---|--|

|  |  |   |
|--|--|---|
|  |  | <p>porque não?!” <b>FF</b></p> <p>“ (...) eu acho que devemos fazer tudo pelos alunos e, neste caso, é envolver-nos no dia-a-dia deles! ” <b>FF</b></p> <p>“ Para além de traduzir, o intérprete é como um é um modelo! É um modelo para o aluno surdo.” <b>FF</b></p> <p>“ É aquela pessoa que está lá para o ajudar no que for preciso.” <b>FF</b></p> <p>“ (...) mas não se limita ao dentro da sala de aula, ao professor debitar... O intérprete envolve-se na vida da escola e na vida dos alunos, principalmente.” <b>FF</b></p> <p>“ Como qualquer elemento da comunidade educativa!” <b>FF</b></p> <p>“ O nosso trabalho vai até onde os miúdos precisarem.” <b>FF</b></p> <p>“ (...) acho que o intérprete tem mais conhecimento do que o aluno é dentro da sala de aula.” <b>AS</b></p> <p>“ (...) o intérprete “sabe mais”. Sabe mais o que ele sabe, onde é que ele tem dificuldades, se ele consegue ler, até mesmo basta pela própria expressão, saber se o aluno está mesmo a compreender ou não!” <b>AS</b></p> <p>“ (...) o intérprete acaba por ter uma visão mais global do que é o aluno dentro da sala de aula, dentro da sala e fora (...) ” <b>AS</b></p> <p>“ É quem acompanha mais o aluno surdo, sem dúvida, na minha opinião!” <b>AS</b></p> <p>“ (...) o intérprete não é uma máquina! Não é uma mera máquina de tradução, portanto, o intérprete é muito mais que isso, é um agente mais do que ativo na Educação destes alunos!” <b>AS</b></p> <p>“ (...) passa por traduzir, por trabalhar articuladamente com os professores, tem que haver um trabalho colaborativo constante, o intérprete tem que ter acesso aos materiais da aula, o intérprete tem que trabalhar com o professor, o intérprete tem que passar ao professor: este termo não tem tradução.” <b>CM</b></p> <p>“ (...) para essa tradução ser eficaz, ele tem que trabalhar com o professor de Ensino Especial, tem que trabalhar com o professor da disciplina e tem que trabalhar com a comunidade (...) ” <b>CM</b></p> <p>“ (...) acho que é valorizarmos o trabalho dos formadores, trabalharmos articuladamente com eles e, quando esses profissionais não existem, sermos capazes de assumir essas funções (...)” <b>CM</b></p> <p>“ (...) trabalhar para a inclusão acho que somos todos, desde o aluno ao professor, ao intérprete, à funcionária, todos temos que trabalhar para uma escola inclusiva!” <b>CM</b></p> |
|--|--|---|

